



Lieve Vanderleyden,
Marc Callens en
Jo Noppe (red.)

DE SOCIALE STAAT VAN VLAANDEREN 2009



Lieve Vanderleyden,
Marc Callens en
Jo Noppe (red.)

DE SOCIALE STAAT VAN VLAANDEREN 2009

Vlaamse overheid



Samenstelling

Diensten voor het Algemeen Regeringsbeleid
Studiedienst van de Vlaamse Regering

Verantwoordelijke uitgever

Josée Lemaître
Administrateur-generaal
Boudewijnlaan 30 bus 23
1000 Brussel

Lay-out cover

Grafisch bureau Koloriet, Leefdaal

Druk en lay-out

Drukkerij Room, Sint-Niklaas

Depotnummer

D/2009/3241/158

Bestellingen

<http://publicaties.vlaanderen.be>

Delen uit deze uitgave mogen worden verveelvoudigd en openbaar gemaakt indien de auteur van de bijdrage en de titel van de studie uitdrukkelijk en correct als bron worden vermeld.
De auteurs zijn verantwoordelijk voor de inhoud van hun bijdrage.

INHOUDSOPGAVE

OPZET EN INHOUD VAN DE SOCIALE STAAT VAN VLAANDEREN 2009	5
---	----------

POLITIEK-INSTITUTIONELE, MACRO-ECONOMISCHE, SOCIAALDEMOGRAFISCHE EN SOCIAAL-CULTURELE CONTEXT	9
<i>M. Callens, J. Noppe & L. Vanderleyden</i>	

DEEL I: DE LEEFSITUATIE VAN DE VLAMING: ALGEMENE STAND VAN ZAKEN

De ongelijke weg door het onderwijs	33
<i>S. Groenez, I. Nicaise & K. De Rick</i>	

Bezig Vlaanderen	69
<i>G. Van Hootehem, S. De Winne, A. Forrier, E. Marescaux, L. Sels & R. Huys</i>	

Inkomen, verdeling en armoede: over groei, stabiliteit en de kloof tussen werkenden en uitkeringstrekkers	113
<i>K. Van den Bosch, P. Vandenbroucke, B. Cantillon & J. Pacolet</i>	

Zorgen voor gezondheid in Vlaanderen. Ontwikkelingen, stand van zaken, dilemma's	155
<i>P. Bracke, J. Casselman, J. De Lepeleire, J. De Maeseneer, J. Godemont, J. Goorden, K. Matthijs, H. Meulemans, Y. Nuyens, E. Pattyn, M. Smet, M. Temmerman, G. Van Hal & C. Van Wanseele</i>	

Wonen in Vlaanderen: over kwaliteit, betaalbaarheid en woonzekerheid	199
<i>S. Winters & P. De Decker</i>	

Vlaanderen sociaal bekabeld	235
<i>W. Smits & M. Elchardus</i>	

Mobiel Vlaanderen	279
<i>K. Boussauw, E. Zwerts & F. Witlox</i>	

DEEL II: DE LEEFSITUATIE VAN DE VLAMING: GEFOCUST

Onderwijs voor volwassenen: wie neemt deel en waarom? <i>E. Boeren & I. Nicaise</i>	315
De ongekende samenleving: schattingen en inzichten over irreguliere migranten en economische schaduwactiviteiten <i>S. Adriaenssens, M. Van Meeteren, J. Pacolet, F. De Wispelaere, J. Hendrickx & G. Engbersen</i>	335
Inkomensongelijkheid, migratiepatronen en sociale ongelijkheid in Vlaanderen <i>T. Bircan, M. Hooghe & A. Kayaoglu</i>	363
De invloed van individuele en gemeentelijke kenmerken op het formele en informele zorggebruik van Vlaamse ouderen <i>A. Declercq, M. Demaerschalk, L. Vanden Boer, J. Bronselaer, N. De Witte, D. Verté & G. Molenberghs</i>	381
Dorpsverschraling in kleine landelijke dorpen in Vlaanderen <i>O. Devisch, A. Dreesen, A. Jamers & P. De Groot</i>	401
Bemoeilijkt etnisch-culturele diversiteit het samenleven in Vlaanderen? Het effect van lokale diversiteit op sociaal kapitaal in Vlaamse gemeenten <i>T. Reeskens & M. Hooghe</i>	427
SAMENVATTING: DE SOCIALE STAAT VAN VLAANDEREN 2009 <i>J. Noppe, L. Vanderleyden & M. Callens</i>	449

Inleiding

Dat het ‘levenslang leren’ (onderwijs, vorming en beroepsopleiding ‘van in de wieg tot in het graf’) een centraal gegeven is geworden in onze kennissamenleving, betwijfelt niemand meer. Op Europees niveau werd op de Top van Lissabon in 2000 die kennissamenleving tot motor en einddoel van de gemeenschappelijke EU-strategie geconsacreerd, zowel in functie van een sterkere groei als met het oog op meer sociale cohesie, de persoonlijke ontplooiing van elk individu en het bevorderen van actief burgerschap van allen. Op Vlaams niveau werd deze strategie overgenomen in het Pact van Vilvoorde, en recent in het Pact 2020.

De rol van kennis als motor van economische groei is reeds voldoende aangetoond. Maar of de Lissabonstrategie ook tot meer sociale cohesie leidt, is minder zeker. Innovatie kan ook banen vernietigen – en in elk geval herverdeelt ze werkgelegenheid van laag- naar hooggekwalificeerde groepen. Bij onveranderd arbeidsaanbod impliceert dit dat de lonen en tewerkstellingskansen van hooggekwalificeerden verbeteren, terwijl die van laaggekwalificeerden verder afkalven. Alleen indien de kwalificatiestructuur van het arbeidsaanbod (minstens) even snel verandert als die van de arbeidsvraag, kan een zeker evenwicht bewaard blijven. Om niet alleen een minimumniveau van sociale cohesie te handhaven, maar die ook te doen toenemen, is een krachtig onderwijsbeleid nodig dat de kwetsbare groepen in de samenleving voortdurend optilt over de golven van de kenniseconomie. Onderwijs en levenslang leren zullen meer en meer behoren tot de kerninstrumenten van de welvaartsstaat van de 21^{ste} eeuw. Terecht heeft minister Vandenbroucke tijdens de aflopende legislatuur van gelijke onderwijskansen de rode draad van zijn beleid gemaakt.

Het Vlaamse onderwijs heeft immers een ijzersterke reputatie voor zijn kwaliteit, maar niet als het om gelijke kansen gaat. Die ongelijkheid van kansen is de rode draad in deze bijdrage. In de eerste sectie maken we duidelijk dat onderwijsongelijkheid in Vlaanderen een probleem is dat blijft voortduren. In de tweede sectie gaan we dieper in op de ongelijkheid zelf. We kijken naar de omvang, naar de oorzaken en naar de gevolgen. Hierbij hebben we aandacht voor de verschillende onderwijsniveaus, van het kleuteronderwijs tot het hoger onderwijs, en leggen we ook het verband tussen behaalde kwalificaties en de posities van jongeren op de arbeidsmarkt na het schoolverlaten. In de derde sectie worden verschillende factoren beschreven die de sociale ongelijkheid in het onderwijs kunnen verklaren. Levenslang leren wordt vaak gezien als een remedie voor een tekort aan scholing in het initieel onderwijs. Maar in de laatste sectie zal duidelijk worden dat ook daar de sociale ongelijkheid zich duidelijk manifesteert.

* Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA), Katholieke Universiteit Leuven (K.U.Leuven). E-mail: steven.groenez@hiva.kuleuven.be

** Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) en Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven.

*** Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA), K.U.Leuven.

1. Persistente onderwijsongelijkheid, ook in Vlaanderen

De jongste jaren gaat er een vernieuwde aandacht uit naar de problematiek van de sociale ongelijkheid in het onderwijs. Zo stelt men in de internationale literatuur met verbazing vast dat de explosieve stijging van de participatie aan het voortgezet onderwijs in de meeste bestudeerde landen niet gepaard gegaan is met een grotere gelijkheid van die participatie naargelang sociale klasse (Shavit & Blossfeld, 1993; Erikson & Jonson, 1996; voor België: Hirtt e.a., 2007). De sociale ongelijkheid blijkt veel taaier dan aanvankelijk werd gedacht.

Trendgegevens met betrekking tot de sociale ongelijkheid in het onderwijs in Vlaanderen zijn beperkt. Er zijn weinig studies beschikbaar en de beschikbare gegevens zijn beperkt tot evoluties in sociale afkomstverschillen op het vlak van het hoogst bereikte onderwijsniveau of de participatie aan het hoger onderwijs. Van den Bosch e.a. (2001) onderzoeken de associatie tussen de sociale afkomst en het hoogst bereikte onderwijsniveau voor Vlaamse mannen en concluderen dat de onderwijsexpansie in de 20^{ste} eeuw tot een lichte afname van de sociaal-economische verschillen heeft geleid. Anderzijds geven de studies van Tan (1998) en Verbergt e.a. (2009) aan dat de sociaal-economische verschillen in de participatie aan het hoger onderwijs in de periode 1976-2004 niet zijn afgenomen.

Deze studies komen dus tot verschillende conclusies wat de temporele trends betreft in de samenhang tussen sociale afkomst en het bereikte onderwijsniveau in Vlaanderen. Dit is geen unicum. Verschillende auteurs (Mare, 1979; Vallet 2004) wijzen er immers op dat conclusies over de evolutie van de samenhang tussen sociale afkomst en het bereikte onderwijsniveau kunnen verschillen naargelang men de volledige diplomaverdeling of specifieke onderwijstransities (bijvoorbeeld de overgang secundair naar hoger onderwijs) onder de loep neemt.

De verklaring voor deze verschillen ligt in de wijziging van de diplomaverdeling over de tijd (onderwijsexpansie). In tegenstelling tot de analyse van transitiekansen wordt de analyse van het hoogst bereikte onderwijsniveau beïnvloed door de opwaartse verschuiving van de diplomaverdeling. Verschillende auteurs bevestigen dat de afgenomen invloed van sociale afkomst op het hoogst behaalde diploma volledig kan worden verklaard door de onderwijsexpansie (voor Ierland: Raftery & Hout, 1993; voor Nederland: Wolbers & De Graaf, 1996 en voor Frankrijk: Vallet, 2004).

Groenez (2008)¹ bestudeert de onderwijsexpansie in Vlaanderen gedurende de 20^{ste} eeuw en komt tot gelijkaardige conclusies: dalende afkomsteffecten in de basistransities leiden wel tot temporeel constante afkomsteffecten voor onderwijsuitkomsten, maar anderzijds ook tot opmerkelijk stabiele of zelfs stijgende afkomsteffecten in hogere transities.

Zo leidde de uitbreiding van de toegang tot het secundair onderwijs reeds vóór WO II (geboortecohorte 1921-1930) tot dalende afkomsteffecten (democratisering) voor het behalen van een diploma lager secundair onderwijs en dat zowel bij mannen als bij vrouwen. Wat het diploma van het hoger secundair onderwijs betreft, zien we dat bij de mannen de ongelijkheid blijft toenemen tot en met de jaren '50 (geboortecohorte 1931-1940). Bij de vrouwen blijft de sociale ongelijkheid zelfs stijgen tot en met de jaren '70 (geboortecohorte 1951-1960). Pas vanaf de jaren '60 voor mannen en vanaf de jaren '80 voor vrouwen is er met andere woorden sprake van een democratisering van het hoger secundair onderwijs.

Bij de hoogste onderwijstrede (hoger onderwijs) zien we een daling van de relatieve kansenongelijkheid bij mannen tot en met de jaren '60 (geboortecohorte 1941-1950), daarna is de kansenongelijkheid vrij constant, tot zelfs licht stijgend. Bij de vrouwen blijft de ongelijkheid stijgen om vanaf de jaren '90 (geboortecohorte 1961-1970) te dalen². Met andere woorden de grote expansie van het hoger onderwijs sinds de jaren '60 heeft (vooralsnog) niet geleid tot een democratisering. De conclusie is duidelijk: er gaan nu meer arbeiderskinderen naar de universiteiten en hogescholen dan vroeger. Maar de massificatie van het hoger onderwijs is nog geen democratisering. Andere beroepsgroepen zijn er minstens even sterk op vooruitgegaan. De ongelijkheid is gebleven.

Om dit te begrijpen moeten we beseffen dat de onderwijsexpansie een continu proces is waarbij, in *elke* sociale groep, steeds meer jongeren de opeenvolgende onderwijstransities met succes afronden. Een stijging van het aantal succesvolle transitie onderaan de ladder, vergroot ook de rekruteringsvijver voor de volgende transitie. Al is dit proces universeel voor alle sociale groepen, het verschil in timing waarmee de verschillende sociale groepen de ladder beklimmen, zorgt ervoor dat de expansie van een bepaalde onderwijsvorm de sociale ongelijkheid op de volgende trede voedt. Dit verschil in timing zorgt ervoor dat hogere sociale groepen sneller en talrijker doorstromen naar de hogere onderwijsniveaus en zo een permanente voorsprong weten te bewaren.

Kijken we naar de timing van de democratisering van de verschillende treden op de onderwijssladder dan valt op dat de relatieve positie van de hogere sociale groepen begint te verzwakken op het moment dat het overgrote merendeel van hen (85%-90%) de desbetreffende transitie heeft gemaakt. Op het moment dat de participatiegraden van de hogere sociale groepen plafonneren krijgen de lagere sociale groepen de kans om hun achterstand goed te maken. Maar dit is slechts een illusie, want al beklimmen meer jongeren die onderwijstrede, de opwaartse expansie zorgt er voor dat de ongelijkheid zich nu voornamelijk op de volgende onderwijstrede manifesteert.

2. Ongelijkheid op school: omvang, oorzaken en gevolgen

Het Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs (Groenez e.a., 2003) bevat een systematisch overzicht van de sociale ongelijkheid tijdens de schoolloopbaan en dit zowel in het kleuter, het lager, het secundair als het hoger onderwijs. Daarvoor baseert het cijferboek zich op de Panelstudie van Belgische Huishoudens (PSBH). In dit huishoudpanel worden individuen en hun huishoudens gevolgd tijdens de jaren '90. In concreto slaat de gebruikte informatie op 7.654 jongeren voor de schooljaren 1991-1992 tot en met 1998-1999. In wat volgt worden de belangrijkste bevindingen samengevat aan de hand van een reeks grafieken. Her en der verwijzen we echter ook naar resultaten van meervoudige regressies uit het Cijferboek die de simultane invloed van verschillende achtergrondvariabelen vatten. Het aantal beschikbare observaties laat helaas niet toe om indicatoren te berekenen op jaarbasis en aldus trends in de sociale ongelijkheid weer te geven. Bovendien is door de stopzetting van de PSBH in 2001 een leemte ontstaan inzake gegevens over onderwijsloopbanen. Inmiddels is sinds 2004 een nieuw (roterend) panel opgestart (EU-SILC), maar analyses van onderwijsloopbanen zijn hier nog niet beschikbaar.

Uit het Cijferboek blijkt dat het verhaal over ongelijkheid in het onderwijs een verhaal is van een voortschrijdende sociale selectie. Op verschillende momenten in de onder-

wijsloopbaan beïnvloedt de reeds bereikte positie de overgebleven keuzemogelijkheden en keuzes. Bij elke volgende selectie wordt verder gefilterd en wordt de populatie leerlingen homogener voor de volgende transitie. Natuurlijk kennen ook kansarme leerlingen schoolsucces, maar systematisch minder dan anderen en bovendien is er geen teken dat het momenteel beter gaat met deze ongelijkheid. Net omwille van het feit dat het onderwijs er niet in slaagt de sociaal ongelijke startpositie weg te werken, wordt sociale ongelijkheid net als vroeger overgeërfd. Met andere woorden: sociale ongelijkheid wordt 'gereproduceerd'.

Deze ongelijkheid kan zich tijdens de schoolloopbaan op verschillende wijzen manifesteren. Ten eerste kan ongelijkheid zich vertalen in deelname aan het onderwijs. Uiteraard spelen deze effecten vooral in het niet-leerplichtonderwijs (kleuteronderwijs en hoger onderwijs) aangezien enkel daar een participatiebeslissing moet worden genomen. Ten tweede kan ongelijkheid zich ook vertalen in verschillen in studieoriëntering. Wanneer deze oriëntering grote sociale ongelijkheden vertoont, spreken we van segregatie. Tenslotte vertaalt de ongelijkheid zich ook in verschillen in effectiviteit van het onderwijs. Die effectiviteit kan dan gemeten worden in termen van schoolse vorderingen (normale vordering versus achterstand) en rendement (al dan niet behalen van het diploma/getuigschrift).

Bij een analyse van *sociale* ongelijkheid in doorstroming worden deze indicatoren gerelateerd aan sociale kenmerken zoals sociaal-economische afkomst (diploma, tewerkstellingssituatie en beroepsstatus van ouders), etnisch-culturele afkomst (nationaliteit bij geboorte en thuistaal van de jongeren), geslacht en gezinssituatie (één- versus twee-oudergezinnen). In de eerste plaats onderzoeken we het verband tussen een welbepaalde onderwijsindicator (participatie, achterstand, studieoriëntering, enzovoort) en één bepaalde variabele van sociale ongelijkheid (diploma moeder, diploma vader, activiteit moeder, enzovoort). In de tweede plaats meten we de invloed van meerdere variabelen tegelijkertijd. Hierdoor kunnen we bijvoorbeeld (een begin van) inzicht bieden in hoeverre de achtergestelde positie van migrantenkinderen samenhangt met hun cultureel-etnische positie dan wel met hun sociaal-economische positie. Wat nationaliteit (bij geboorte) betreft, hanteren wij niet de tweedeling Belg versus niet-Belg, maar maken we het onderscheid tussen de West-Europese of VS-nationaliteit enerzijds en de andere nationaliteiten (voornamelijk Turkse, Maghrebijnse, Zuid- en Oost-Europese, dus niet-westerse nationaliteiten) anderzijds. Inzake thuistaal maken we het onderscheid tussen gezinnen waar enkel Nederlands gesproken wordt, gezinnen waar Nederlands samen met een andere taal gesproken wordt en gezinnen waarin de Turkse, een Maghrebijnse of een Arabische taal wordt gesproken³. Deze laatste groep zullen we verder benoemen als de anderstaligen.

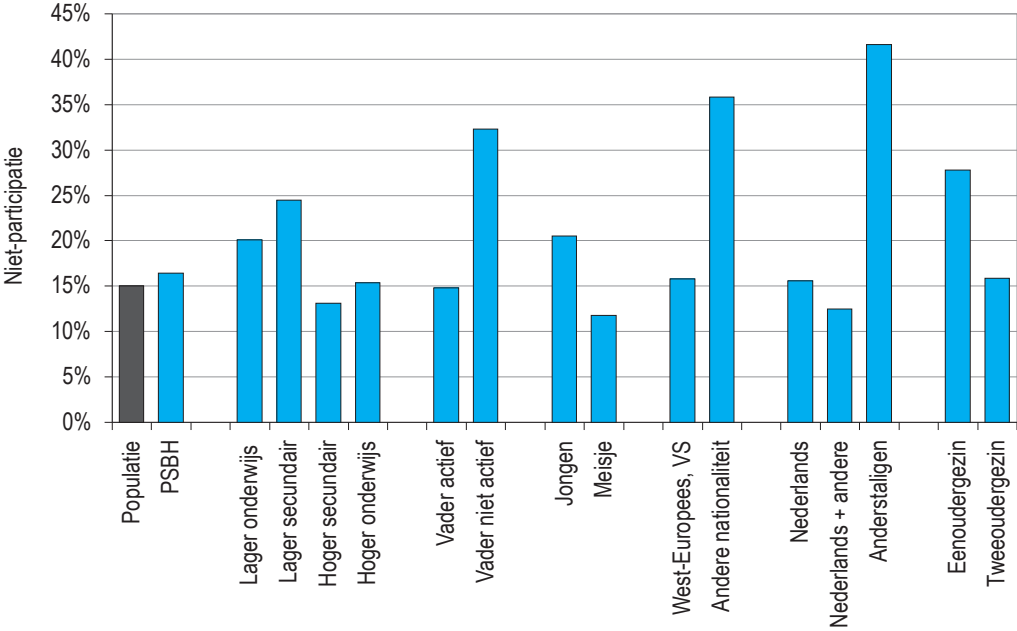
De sociaal-economische positie van het gezin werd lang weergegeven via de beroepscategorie van de vader. Divers onderzoek heeft ondertussen reeds aangetoond dat het opleidingsniveau van de ouders (en meer bepaald dat van de moeder) een minstens even belangrijke, zoniet *de* belangrijkste voorspeller is van het schoolsucces voor jongeren, en dit op alle niveaus van de onderwijsloopbaan. Daarom, en om reden van beknoptheid, hebben we ervoor geopteerd om in deze bijdrage de sociaal-economische positie van het gezin weer te geven via het diploma van de moeder en de activiteitssituatie van de vader.

2.1. Ongelijkheid start bij de instap in het kleuteronderwijs...

Aangezien het kleuteronderwijs niet behoort tot het leerplichtonderwijs starten we het overzicht met de participatiebeslissing aan het *kleuteronderwijs*. Een eerste vaststelling is dat de participatie aan het kleuteronderwijs stijgt met de leeftijd van de kleuters. Zo participeert 99% van de 4-jarigen aan het kleuteronderwijs. Gebruiken we de minimale

instapleeftijd dan stellen we vast dat zowat 16% van de Vlaamse 2,5- en 3-jarigen (nog) niet in de kleuterschool zit. Opvallend is dat de sociale ongelijkheid hier reeds zichtbaar is (zie figuur 1).

Figuur 1. Niet-participatie aan het kleuteronderwijs op 2,5-3 jaar: algemeen en naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit bij geboorte, thuistaal en gezinssituatie, in %.



Bron: PSBH.

Zo blijkt dat de participatie aan het kleuteronderwijs aanmerkelijk lager is bij kleuters van laaggeschoolde moeders (hoogstens lager secundair onderwijs voltwoord), van inactieve vaders, maar ook bij kleuters met een vreemde nationaliteit (andere dan West-Europees of VS), bij anderstalige kleuters (Turks, Maghrebijnse of Arabische taal) en bij kleuters uit éénoudergezinnen. Daarnaast maakt het cijferboek ook duidelijk dat deze kleuters niet alleen later starten aan het kleuteronderwijs. Zij hebben ook een verhoogde kans op vertraging aan het eind van het kleuteronderwijs.

Nemen we alle variabelen tegelijk op in een verklaringsmodel dan valt op dat, na controle voor andere invloeden, de nationaliteit geen invloed meer uitoefent. Een woordje uitleg: we weten dat kinderen met een niet-westerse nationaliteit vaker laaggeschoolde of niet actieve ouders hebben. Wanneer we die beroepsstatus nader bekijken, zien we inderdaad dat 54% van de vaders en 80% van de moeders van kinderen met een niet-westerse nationaliteit niet actief zijn. Houden we daar rekening mee, dan participeren kinderen met een niet-westerse nationaliteit even vaak aan het kleuteronderwijs dan westerse kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status.

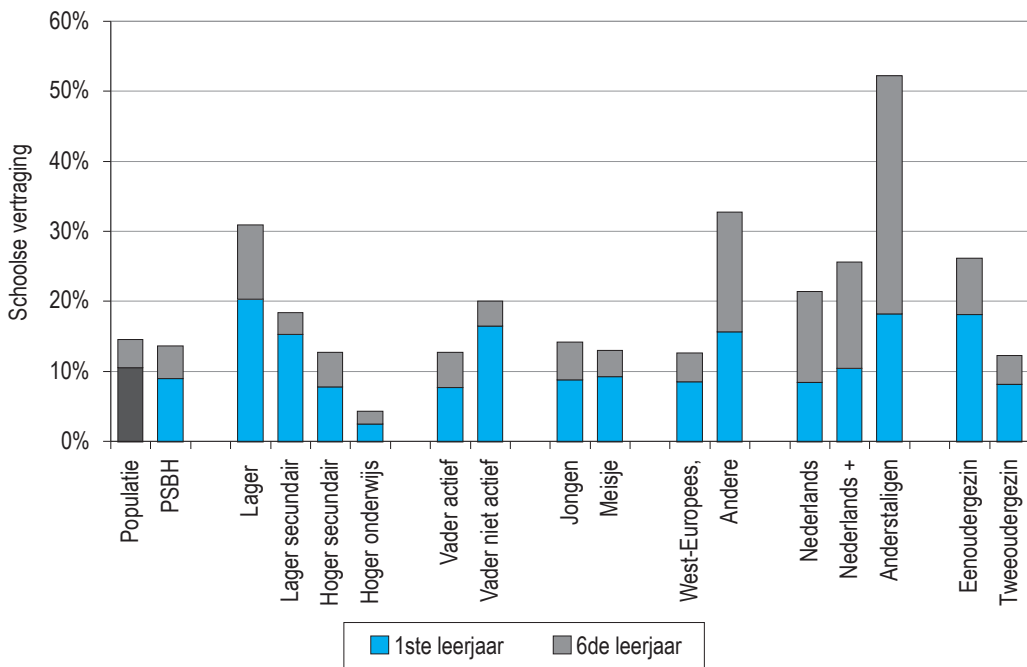
2.2. Vertraagd doorheen het lager onderwijs ...

De sociale ongelijkheid tekent zich verder af in het *lager onderwijs*. Figuur 2 geeft het

percentage leerlingen weer met schoolse vertraging op het einde van het 1^{ste} en het 6^{de} leerjaar. We meten schoolse vertraging als het verschil tussen de theoretische en feitelijke leeftijd in elk leerjaar. Uit de analyses blijkt dat vooral het 1^{ste} leerjaar voor veel leerlingen een struikelblok vormt. Opnieuw stellen we duidelijke verschillen vast naargelang de sociale afkomst van het kind. Zo is bijvoorbeeld de kans op vertraging reeds in het 1^{ste} leerjaar tienmaal groter bij kinderen van laaggeschoolde moeders dan bij kinderen van hooggeschoolden. Ook kinderen met niet actieve vaders, kinderen van alleenstaande ouders, kinderen met een niet-westerse nationaliteit en anderstalige kinderen hebben meer kans op vertraging bij het begin van het lager onderwijs.

Op het einde van het lager onderwijs is het algemeen percentage leerlingen met schoolse vertraging opgelopen tot 13%. Belangrijker is evenwel de vaststelling dat ook de sociale ongelijkheid toegenomen is. Zo stijgt het percentage kinderen met achterstand feller bij kinderen van laaggeschoolde moeders, bij kinderen uit éénoudergezinnen, bij kinderen met een niet-westerse nationaliteit en bij anderstalige kinderen (bij deze laatste 2 groepen is er zelfs sprake van een verdubbeling respectievelijk verdrievoudiging van de kans op achterstand).

Figuur 2. Schoolse vertraging in het 1^{ste} en 6^{de} leerjaar lager onderwijs: algemeen en naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit bij geboorte, thuistaal en gezinssituatie, in %.

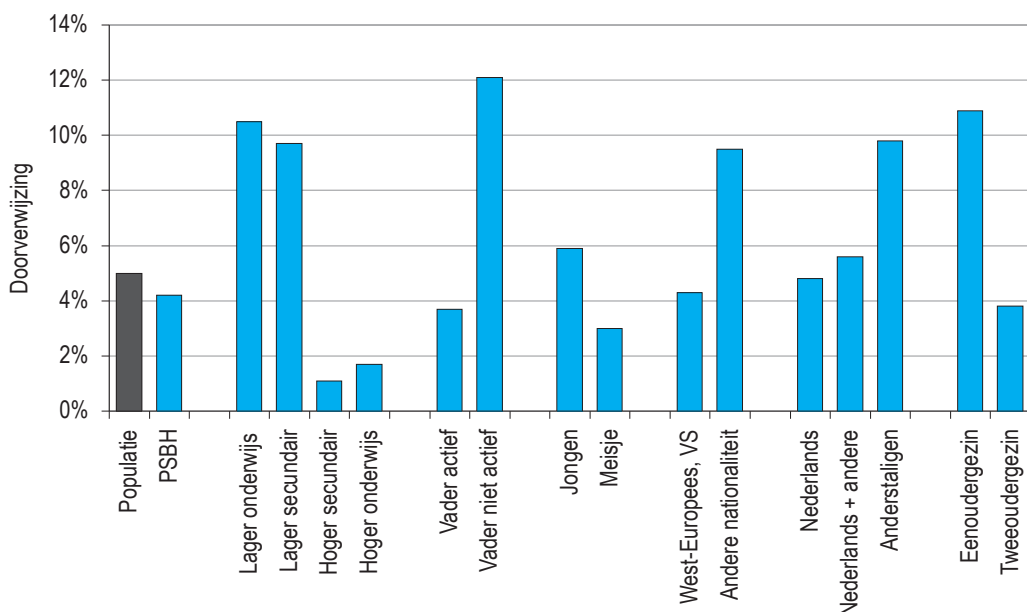


Bron: PSBH.

Bovendien moeten we er ook rekening mee houden dat een klein percentage leerlingen (4%) niet meer voorkomen in de grafiek over achterstand in het 6^{de} leerjaar omwille van de eenvoudige reden dat ze nooit het 6^{de} leerjaar gedaan hebben, ze zijn reeds doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs. En net in die doorverwijzingen komt de sociale ongelijkheid wel heel scherp naar voor. Ten opzichte van kinderen van hooggeschoolde moeders hebben kinderen van laaggeschoolde moeders 10 keer meer kans op doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs (BLO). Kinderen met een niet-actieve vader

hebben driemaal meer kans op doorverwijzing dan kinderen van actieve vaders, jongens worden dubbel zo vaak als meisjes doorverwezen naar het buitengewoon lager onderwijs. Daarnaast hebben ook kinderen met een niet-westerse nationaliteit en anderstalige kinderen en kinderen van alleenstaande ouders een hogere kans op doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs.

Figuur 3. Doorverwijzing naar het buitengewoon lager onderwijs: algemeen en naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit bij geboorte, thuistaal en gezinssituatie, in %.



Bron: PSBH.

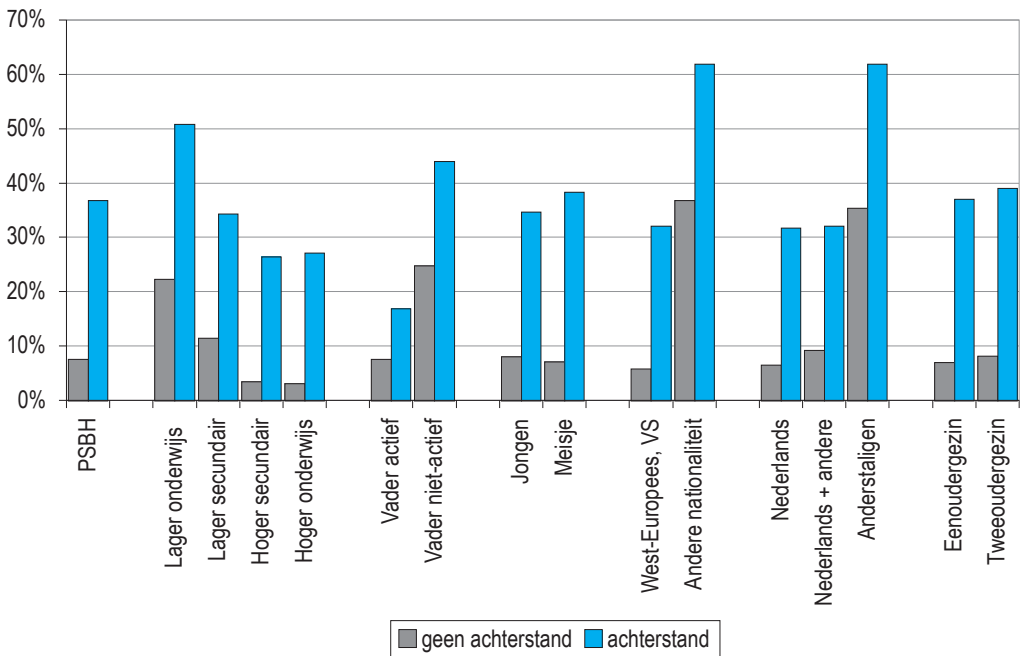
2.3. en gesegregeerd door het secundair onderwijs

Ook in het *secundair onderwijs* neemt de sociale ongelijkheid verder toe en is ze de gecombineerde resultante van schoolse vertraging en studieoriëntering. Hoe vertraging en studieoriëntering elkaar beïnvloeden, hangt opmerkelijk samen met de sociaal-economische en sociaal-culturele achtergrond van de leerlingen. Hierbij vormt de overgang van het lager naar het secundair onderwijs een scharniermoment.

Bij de start van het secundair onderwijs dient direct de keuze gemaakt tussen het 1^{ste} leerjaar a of het 1^{ste} leerjaar b. De b-klas is een afzonderlijke klas in het 1^{ste} leerjaar secundair onderwijs, speciaal voor jongeren die in het basisonderwijs (grote) vertraging (2 jaar of meer) hebben opgelopen. Zij kunnen daarna doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar, maar ook naar het 1^{ste} leerjaar a (brugfunctie). Deze keuze is zeer bepalend voor de verdere schoolloopbaan aangezien minder dan 5% van de starters in leerjaar b nog de overstap maakt naar de a-stroom. Eenmaal in de b-stroom is het meest gekozen vervolg het beroepssecundair onderwijs (BSO). Aangezien kinderen uit lagere sociale klassen ook vaker vertraging hebben opgelopen gedurende het lager onderwijs, is de verwachting dat zij ook vaker naar de b-stroom georiënteerd zullen worden.

We zien inderdaad dat de onder de vorm van schoolse vertraging opgebouwde ongelijkheid in het lager onderwijs zich ook manifesteert bij de studieoriëntering aan het begin van het secundair onderwijs. Terwijl gemiddeld 11% van de leerlingen start in het 1^{ste} leerjaar b bedraagt dit 9% bij de leerlingen die geen schoolse vertraging hebben opgelopen en 36% bij de leerlingen die gedurende het lager onderwijs wel vertraging hebben opgelopen.

Figuur 4. Studieoriëntering naar het 1^{ste} leerjaar b naar opgelopen achterstand gedurende het lager onderwijs: algemeen en naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit bij geboorte, thuistaal en gezinsituatie, in %.



Bron: PSBH.

Daarenboven valt op dat sociale achtergrond *bovenop* de al dan niet opgelopen vertraging een belangrijke rol speelt bij de studieoriëntering. Kinderen van laaggeschoolde moeders of inactieve vaders, anderstalige kinderen of kinderen met een niet-westerse nationaliteit worden, ook indien ze geen (schoolse) vertraging hebben opgelopen, toch vaker naar het 1^{ste} leerjaar b georiënteerd. Omgekeerd worden kinderen die vertraging hebben opgelopen, aanmerkelijk minder vaak naar de b-klas georiënteerd, indien ze hooggeschoolde moeders of actieve vaders hebben. Zo is de kans op een b-oriëntering bij niet-vertraagde kinderen van laaggeschoolde moeders bijna even hoog als de kans op zo'n oriëntering bij vertraagde kinderen van hoger opgeleide moeders. Of nog, niet-vertraagde kinderen met een niet-westerse nationaliteit hebben een grotere kans op oriëntering naar de b-stroom dan vertraagde kinderen met een westerse nationaliteit. De gezinsituatie blijkt geen invloed uit te oefenen op de studieoriëntering.

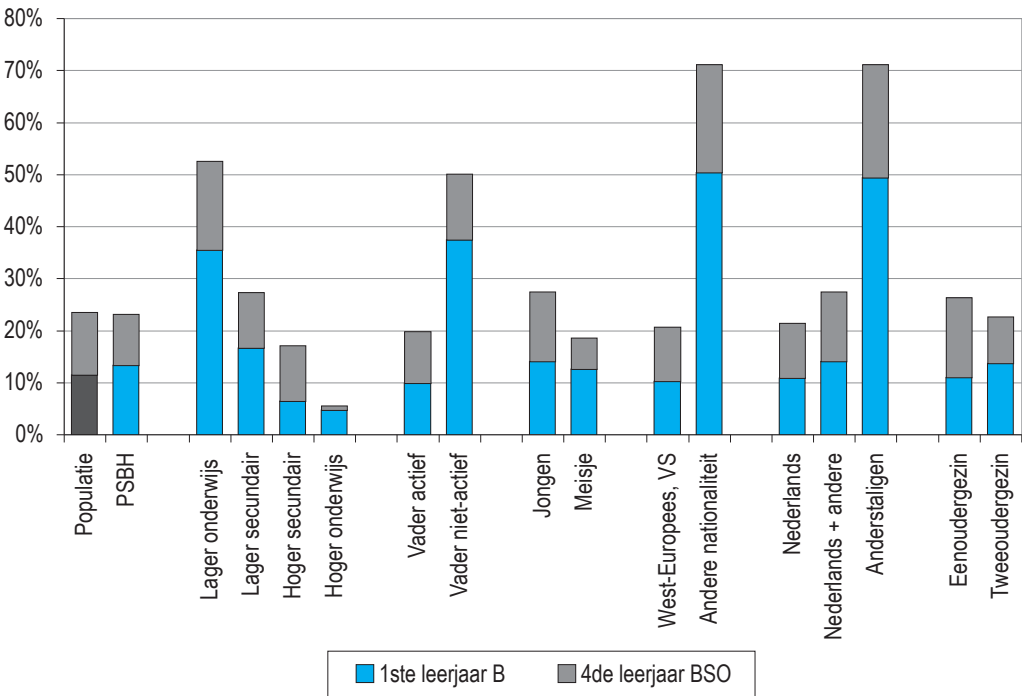
Aangezien achterstand cumulatief gemeten wordt, is het logisch dat ook in het secundair onderwijs schoolse vertraging vaker voorkomt bij jongeren van laaggeschoolde moeders (lager secundair onderwijs of lager), van inactieve vaders, of van ouders met een lage

professionele status (nooit gewerkt, ongeschoolde of zelfs geschoolde arbeiders), evenals bij jongeren met een niet-westerse nationaliteit en kinderen van alleenstaande ouders. Algemeen bekend is ten slotte dat in het secundair onderwijs jongens veel vaker vertraging oplopen dan meisjes.

Wanneer we de verschillende achtergrondvariabelen opnemen in één verklaringsmodel, blijkt dat de nationaliteit van de jongeren bij geboorte net als de thuistaal ook naast de sociaal-economische factoren een invloed heeft op de kans op achterstand. Met andere woorden, jongeren met een niet-westerse nationaliteit blijken in het secundair onderwijs aanzienlijk vaker vertraging op te lopen in vergelijking met jongeren met een westerse nationaliteit, ook wanneer we corrigeren voor de invloed van sociaal-economische factoren zoals de beroepsactiviteit van de vader of het diploma van de moeder.

Een verdere blik op de doorstroom doorheen het secundair onderwijs maakt duidelijk dat de verschillen in opleidingsoriëntering zich verder uitkristalliseren naarmate de schoolloopbaan vordert (figuur 5). Uit deze cijfers blijkt dat de oriëntering naar het beroepsvoorbereidend onderwijs nog in belangrijke mate gebeurt in het 2^{de} leerjaar. Dit stemt overeen met de populatiegegevens: in het 2^{de} leerjaar is het percentage leerlingen in de b-stroom de helft hoger dan in het 1^{ste} leerjaar (18,6% versus 12%). In het 4^{de} leerjaar is voor veel jongeren de uitstroomrichting, door de ongelijke startpositie en het waterval-systeem, reeds onherroepelijk bepaald. Terwijl gemiddeld 1 op de 4 leerlingen in het 4^{de} leerjaar het beroeps secundair onderwijs volgt, bedraagt dit meer dan 50% voor kinderen waarvan de moeder ten hoogste een diploma lager onderwijs heeft behaald, en 70% bij jongeren met een niet-westerse nationaliteit.

Figuur 5. Studietoerichting naar het 1^{ste} leerjaar b en naar het 4^{de} leerjaar BSO: algemeen en naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit bij geboorte, thuistaal en gezinssituatie, in %.



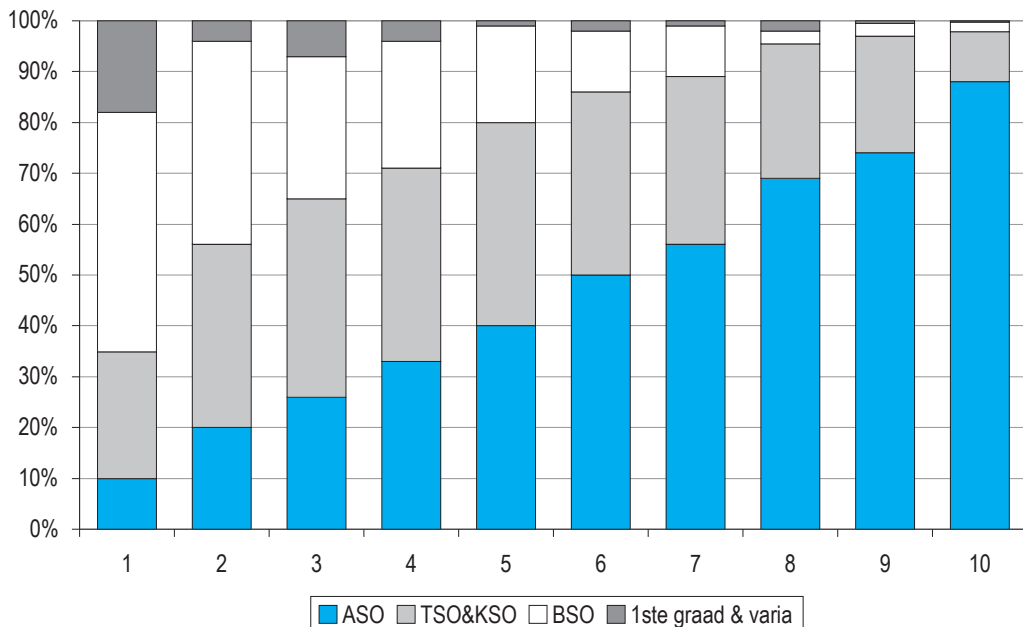
Bron: PSBH.

Dit laatste percentage (met betrekking tot niet-westerse jongeren) moet wel voorzichtig geïnterpreteerd worden, omdat het berekend is op kleine aantallen. Het onderzoek van Duquet e.a. (2006), toegespitst op deze groep en gebaseerd op een meer uitgebreide steekproef (SONAR), schetst een iets minder schrijnend beeld: van de autochtone jongeren geboren in de periode 1976-1980 belandden respectievelijk 8,9 (jongens) en 8,4% (meisjes) in de b-stroom. De overeenstemmende cijfers onder Noord-Afrikaanse jongeren waren respectievelijk 24,7 en 41,1%; onder de Turkse jongeren ging het om respectievelijk 31,8 en 49,6%. Volgens dezelfde bron stromen minstens 70% van de leerlingen van Turkse origine, en 60% van de leerlingen van Noord-Afrikaanse oorsprong door naar het beroepsonderwijs.⁴

Jongens starten niet alleen vaker in het 1^{ste} leerjaar b; naarmate hun schoolloopbaan vordert, worden ze ook vaker naar het BSO georiënteerd. Kinderen uit éénoudergezinnen starten wel niet vaker in het 1^{ste} leerjaar b, maar ze worden gedurende hun schoolloopbaan toch vaker naar het BSO georiënteerd. Daarenboven komen jongeren uit lagere sociale klassen niet alleen vaker in het BSO of TSO terecht, zij worden ook veel vaker georiënteerd naar het deeltijds beroepsonderwijs of het leercontract.

Een andere informatiebron met betrekking tot sociaal ongelijke studieoriëntering is het onderzoek van Hirtt e.a. (2007), gebaseerd op de PISA-databank van 2003. PISA (Programme for International Student Assessment) is een recurrente, grootschalige peiling bij 15-jarigen in een 40-tal landen. Hirtt deelde de Vlaamse jongeren uit deze databank op in welvaartsdecielen, aan de hand van een samengestelde index gebaseerd op het opleidings- en beroepsniveau van beide ouders en op de aanwezigheid van comfortartikelen en cultuurgoederen in het gezin. Figuur 6 geeft per welvaartsdeciël (1 = de 10% armsten, 10 = de 10% rijksten) de verdeling van de jongeren weer naar onderwijsvorm. Van het armste deciel blijkt slechts 1 op de 10 jongeren door te stromen naar het ASO, tegenover 9 op de 10 bij het rijkste deciel.

Figuur 6. Studieoriëntering naar onderwijsvorm, per welvaartsdeciël*, in %.



* 1 = 10% armsten; 10 = 10% rijksten.

Bron: Hirtt e.a. (2007, 23).

2.4. Deeltijds onderwijs

2.4.1. Een alternatief voor het voltijds onderwijs?

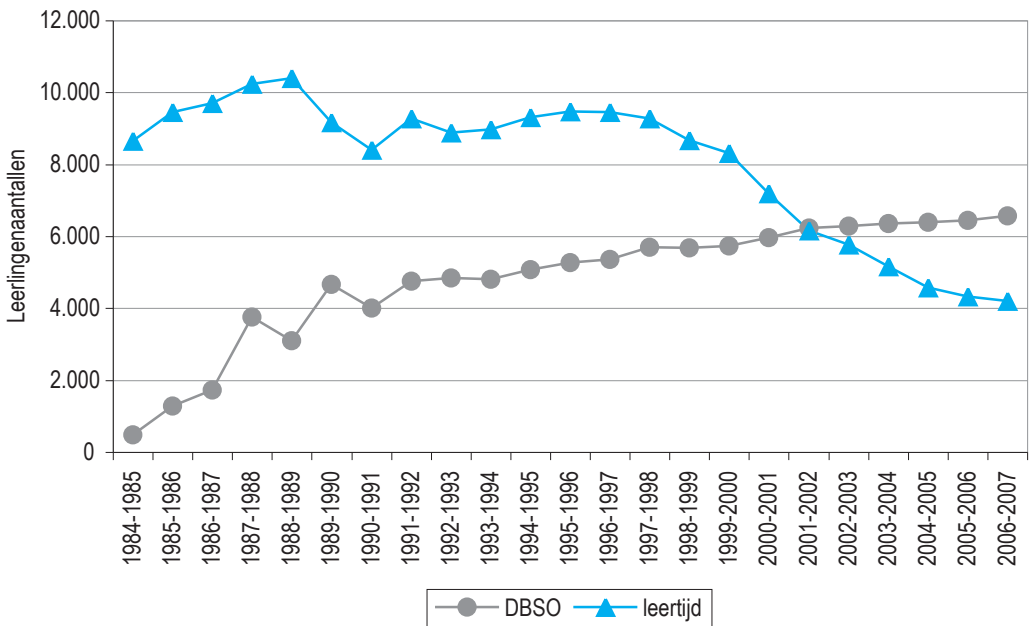
Toen in 1983 de leerplicht werd verlengd tot de leeftijd van 18 jaar, hield men er rekening mee dat voltijds onderwijs tot 18 jaar niet voor alle jongeren gepast zou zijn. Men wilde enerzijds dat jongeren langer naar school zouden gaan om beter voorbereid te zijn op de arbeidsmarkt en zich gemakkelijker te integreren in de maatschappij, maar anderzijds wou men jongeren ook de kans geven om bijkomende kennis en vaardigheden te verwerven en tegelijkertijd te werken. Daarom werd binnen het onderwijssysteem het deeltijds onderwijs opgericht, waarbij het uitgangspunt was dat leerlingen konden gaan werken en toch nog een verdere kwalificatie konden behalen. Op die manier zouden ook vroege schoolverlaters een goede kans hebben op de arbeidsmarkt. Het deeltijds onderwijs is sinds de oprichting continu gegroeid: 10 jaar na de oprichting waren er ruim 4.000 leerlingen ingeschreven (Nijsmans & Douterlungne, 1996) en dat aantal steeg in de loop der jaren nog eens met 50% zodat het aantal leerlingen in het deeltijds onderwijs in 2008 naar 7.000 gaat (zie figuur 7; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2008).

Het deeltijds beroepsonderwijs is echter niet het enige systeem dat gebaseerd is op een combinatie van leren en werken. Er bestaat ook nog een ander, veel ouder systeem voor leerplichtigen waar leren gecombineerd wordt met werken, namelijk de leertijd⁵. In de leertijd wordt een dag algemene vorming aangevuld met een praktische opleiding bij een ondernemer gedurende 4 dagen per week. Voor de algemene vorming gaat de leerling naar een centrum van Syntra. Om toegelaten te worden tot het systeem moet een leerling een overeenkomst hebben afgesloten met een ondernemingshoofd (vroeger de ‘patroon’ van de leerling genoemd). De leerling krijgt 4 weken tijd om een dergelijke overeenkomst af te sluiten. In de leertijd wordt de opleiding dus altijd gecombineerd met tewerkstelling (al is het niet noodzakelijk zo dat de opleiding en de tewerkstelling inhoudelijk bij elkaar passen). De leertijd telde de voorbije jaren ongeveer 5.000 leerlingen. Vroeger waren dat er wel veel meer: 10 tot 15 jaar geleden telde de leertijd bijna dubbel zo veel leerlingen. De populariteit van de leertijd is de laatste jaren duidelijk sterk verminderd. Er zijn echter geen onderzoeksgegevens beschikbaar die aantonen waarom dat het geval is (Unizo, 2004).

Opleidingen waar jongeren een kwalificatie kunnen behalen door leren te combineren met tewerkstelling, hebben belangrijke troeven vanuit pedagogisch-didactisch standpunt (zie onder andere Ruelens e.a., 2003). Afwisselend leren en werken biedt de mogelijkheid theorie en praktijk met elkaar te verbinden, zowel door het geleerde in een reële context toe te passen, als door het leren te verrijken met de werkervaring. Dat spreekt leerlingen aan met een leerstijl die meer berust op concreet ervaren en actief experimenteren dan op abstract conceptualiseren en reflectief observeren (voor meer inzicht in leerstijlen: zie Kolb, 1984). School- of opleidingsmoeïe leerlingen kunnen hierdoor (weer) gemotiveerd raken.

Het alternerend leren en werken in het deeltijds onderwijs of in de leertijd wordt doorgaans echter niet gezien als een volwaardige opleidingsmogelijkheid. Dat negatieve imago speelt zowel bij de jongeren en hun ouders als in het voltijds onderwijs en in de samenleving als geheel (Douterlungne e.a., 1997). Dat is op zich niet zo verwonderlijk als men weet dat het deeltijds onderwijs in de praktijk nog al te vaak een opvangnet of laatste kans is voor leerlingen voor wie men geen andere mogelijkheden meer ziet. De groep leerlingen in het deeltijds onderwijs is wat sociaal-economische kenmerken en school-

Figuur 7. Evolutie van het aantal leerlingen in het DBSO en in de leertijd, periode 1984-2007.



Bron: Studiedienst van de Vlaamse Regering (SVR).

loopbaan betreft geen heterogene groep, maar een groep die gekenmerkt wordt door de hierboven reeds beschreven risicofactoren. Uit onderzoek weten we dat de oriëntatie naar het deeltijds onderwijs daardoor niet altijd gebaseerd is op de behoeften van de jongeren. Ze vloeit ook voort uit negatieve redenen, bijvoorbeeld niet meekunnen in het voltijds onderwijs. Voor elke 4 jongeren in het deeltijds onderwijs zijn er 3 daar beland na een B- of C-attest in het voltijds onderwijs. Mede hierdoor zijn schoolmoeë leerlingen, maatschappelijk kwetsbare jongeren, spijbelaars, ... oververtegenwoordigd in het deeltijds onderwijs. Vele jongeren komen met andere woorden niet vanuit een positieve motivatie in de deeltijdse leersystemen terecht. Het merendeel van de jongeren kiest ook niet ‘positief’ voor het deeltijds onderwijs - omdat men er leren kan combineren met werken - maar eerder ‘negatief’ omdat het aantal lesuren beperkt is (Creten e.a., 2004; Nijsmans & Douterlungne, 1996). Ook bij de jongeren in de leertijd zien we hetzelfde fenomeen (Unizo, 2004).

2.4.2. Moeizame realisatie van het voltijds engagement

De kern van de hierboven beschreven systemen is dat leren gecombineerd wordt met werken. In de leertijd is dat daadwerkelijk het geval aangezien tewerkstelling een voorwaarde is om ingeschreven te kunnen blijven in het systeem. In het deeltijds onderwijs daarentegen verschilt de theorie jammer genoeg nogal van de praktijk. Een zeer groot knelpunt is dat een groot deel van de leerlingen in het deeltijds onderwijs geen werkervaring heeft: in Vlaanderen is bij bijna de helft de werkcomponent niet ingevuld (Creten e.a., 2004). Bijgevolg werd er in Vlaanderen jarenlang gepleit om een voltijds engagement in de deeltijdse systemen verplicht te maken, onder andere door de sociale partners⁶. Dat idee werd overgenomen in verschillende beleidsnota's (Vandenbroucke, 2007a; Vandenbroucke, 2007b) en werd uiteindelijk in 2008 concreet gemaakt in het decreet betreffende het stelsel van leren en werken in de Vlaamse Gemeenschap. Daardoor is een jongere nu verplicht om

gedurende minimaal 28 uur per week te leren en te werken. De leercomponent omvat 15 lesuren in het deeltijds onderwijs en 8 lesuren in de leertijd. De werkcomponent kan zowel bestaan uit reguliere arbeidsdeelname als uit alternatieve trajecten. Het is nog te vroeg om de effecten van de vernieuwing te meten, maar eerste cijfers van het kabinet geven aan dat het aandeel van de jongeren met een voltijds engagement nu 68% bedraagt (Kabinet van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, 2008). Wel moet worden opgemerkt dat de toename volledig toe te schrijven is aan een verhoogde deelname aan trajecten op maat die toeleiden naar werk, eerder dan uit reguliere arbeidsdeelname. Al is het aandeel van de leerlingen in de deeltijdse systemen klein in verhouding tot de volledige leerlingenpopulatie, toch gaat het in absolute cijfers om een groep van minstens 2000 jongeren die geen voltijdse invulling hebben. De knelpunten met betrekking tot het alternerend leren en werken, moeten dus zeker serieus genomen en aangepakt worden.

Dat in het deeltijds onderwijs een groot aandeel van de leerlingen geen werk heeft, is duidelijk verbonden met de aard van de leerlingenpopulatie: het gaat om een groep leerlingen die op vele vlakken een achterstand heeft en daardoor een nadelige positie inneemt op de arbeidsmarkt.

Bij deze jongeren is er merkwaardig genoeg zelfs een groep bij wie er manifeste onwil is om te gaan werken of in elk geval een ernstig tekort aan motivatie. Onderzoek toonde aan dat 1 op de 5 instromers in het deeltijds onderwijs het leren uitdrukkelijk niet wil combineren met werken (Creten e.a., 2004). Daarnaast zijn veel leerlingen nog niet 'arbeidsrijp'. Dat wil zeggen dat ze nog niet beschikken over voldoende vaardigheden of niet de gepaste attitudes hebben. Een deel van de jongeren heeft nog geen inzicht in een mogelijke loopbaan en kan daardoor moeilijk een bewuste en gemotiveerde keuze maken voor een opleiding en daarbij aansluitende tewerkstelling. Ook hun persoonlijke en familiale situatie kan de combinatie van leren en werken bemoeilijken. Sommige jongeren hebben ernstige persoonlijke problemen en/of een moeilijke familiale achtergrond, en vaak biedt hun omgeving weinig steun als het op leren of werken aankomt. Een kleine minderheid komt (tijdelijk) niet in aanmerking voor tewerkstelling wegens specifieke omstandigheden zoals arbeidsongeschiktheid of zwangerschap.

Andere factoren dan die op het niveau van de leerlingen spelen ook een rol. Zo is het bijvoorbeeld niet vanzelfsprekend dat werkgevers zich engageren om jongeren gedurende een langere tijd (1, 2 of zelfs 3 jaar) op te leiden, aangezien dat van hen een belangrijke investering vraagt waarvan het rendement zeker niet gegarandeerd is (De Rick, 2006). Ook voor de centra voor deeltijds onderwijs (CDO's) is een belangrijke rol weggelegd als toeleider naar werk en als bemiddelaar tussen jongere en werkgever, maar in de praktijk zijn hun strategieën op dit vlak niet altijd even goed en even systematisch uitgewerkt (Leens & De Rick, 2008).

Werken bij een werkgever vraagt van de jongeren heel wat competenties. Zowel kennis, vaardigheden als arbeidsattitudes moeten in zekere mate aanwezig zijn. Bij dat deel van de jongeren in het deeltijds onderwijs of in de deeltijdse vorming dat arbeidsonrijp, onvoldoende gemotiveerd, werkonwillig of moeilijk inzetbaar is, is het aangewezen dat eerst aan die problemen gewerkt wordt en dit op een geïndividualiseerde manier. Dat kan via 3 systemen: brugprojecten, voortrajecten en persoonlijke ontwikkelingsprojecten.

Jongeren die wel gemotiveerd zijn om te werken, maar die nog een aantal essentiële attitudes missen om te werken op de reguliere arbeidsmarkt en zich te handhaven in het ar-

beidsproces, kunnen terecht in brugprojecten, die al bestaan sinds het begin van de jaren '90. Het gaat met andere woorden om jongeren waarvan men verwacht dat ze met extra begeleiding en specifieke bemiddeling wel in het normale economische circuit een plaats zullen vinden. Gedurende een periode van maximaal 40 weken krijgen deze jongeren de kans bij een lokale organisatie in de sector van de sociale economie, een OCMW of een gemeentebestuur een praktijkopleiding te volgen en om via werksimulaties de gepaste arbeidsattitudes te ontwikkelen. Het arbeidstempo en de eisen die gesteld worden, liggen lager dan in het reguliere circuit en de leerlingen krijgen extra begeleiding. Het is de bedoeling dat de jongeren na het brugproject doorstromen naar een gewone tewerkstelling. Ook brugprojecten zijn met andere woorden een schakel in het traject naar reguliere tewerkstelling.

Voortrajecten, ontstaan in de jaren '90 in het kader van het vormingswerk en door de jaren heen systematisch uitgebouwd en ondersteund door de overheid, zijn bedoeld voor jongeren bij wie de arbeidscomponent in het deeltijds leren niet is ingevuld omdat hun arbeidsattitudes en vaardigheden nog onvoldoende ontwikkeld zijn, omdat ze geen loopbaanperspectief hebben en/of omdat ze niet gemotiveerd zijn om te werken. De voorbije schooljaren werden telkens een paar honderd leerlingen in een voortraject opgenomen en de laatste jaren is er een zeer sterke toename. In het schooljaar 2006-2007 subsidieerde het Vlaamse ESF-agentschap 1.347 voortrajecten. In het schooljaar 2007-2008 ging het om 2.064 voortrajecten (ESF-agentschap, mondelinge communicatie). In de voortrajecten helpt men de jongeren om zicht te krijgen op hun competenties en kwaliteiten, op hun wensen en behoeften en op hun loopbaan (Ruelens e.a., 2004; voor een voorbeeld zie Moreel, 2008). Tegelijk wil men jongeren arbeidsattitudes en –vaardigheden bijbrengen. Welke activiteit er ook aangeboden wordt, de inhoud ervan moet verbonden worden met het uiteindelijke doel, namelijk dat het deeltijds leren gecombineerd wordt met werk en dat de jongere uiteindelijk een plaats vindt op de arbeidsmarkt. Omwille van de specifieke doelen zijn voortrajecten dus in geen geval een opvangnet voor alle deeltijds lerende jongeren bij wie de werkcomponent niet ingevuld is.

Met het decreet betreffende het stelsel van leren en werken werd hier in 2008 nog een derde mogelijkheid aan toegevoegd: de persoonlijke ontwikkelingstrajecten. Deze trajecten zijn bedoeld voor jongeren met meervoudige en complexe problemen die het hen onmogelijk maken om een traject te volgen dat toeleidt naar werk. In een persoonlijk ontwikkelingstraject wordt aan die problemen gewerkt, zodat de jongere uiteindelijk toch een voortraject kan aanvatten of in een brugproject aan de slag kan gaan.

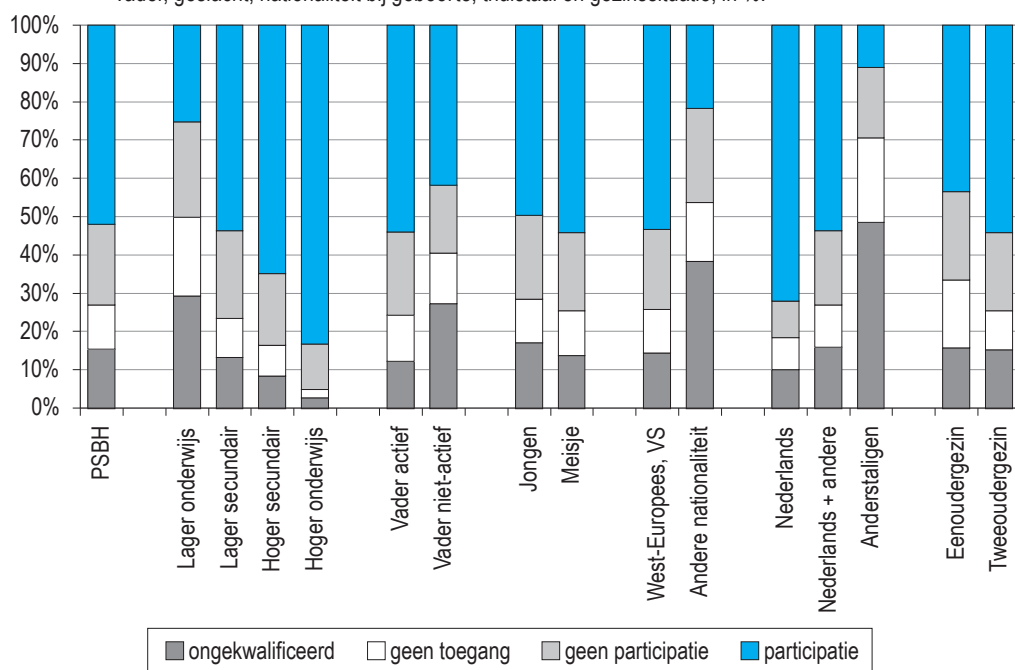
2.5. Uitstroom uit het secundair onderwijs en toegang tot het hoger onderwijs

Een verdere fase in het selectieproces is de uitstroom uit het secundair onderwijs. Ongekwalficeerde uitstroom wordt hier gedefinieerd als uitstromen zonder diploma of getuigschrift van het hoger secundair onderwijs (inclusief het deeltijds beroepsonderwijs of leercontract).⁷ Deze parameter is van groot belang, zowel in het Vlaamse beleid (zie bijvoorbeeld het Pact van Vilvoorde en het Pact 2020) als op EU-niveau. Een van de Lissabondoelstellingen bestond erin om het percentage ongekwalficeerde uitstromers tussen 2000 en 2010 te halveren. Recent onderzoek van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen (Van Landeghem & Van Damme, 2008) bracht aan het licht dat, ondanks alle inspanningen, het fenomeen de jongste jaren eerder opnieuw toe- dan afneemt (14,1% van de 22-jarigen in 2006, tegenover 11,6% in 1999). Dit heeft niet enkel gevolgen voor de kansen op de arbeidsmarkt maar ook voor de verdere opleidingskansen aangezien er op

de toegang tot het hoger onderwijs pedagogische beperkingen rusten.

De oorzaken van deze verontrustende trend kunnen nog niet met zekerheid vastgesteld worden. Vermoedelijk kan hij in verband gebracht worden met de toenemende aanwezigheid van bepaalde risicogroepen onder de schoolgaande jeugd (met name migranten) of zelfs de toename van de sociale ongelijkheid en bestaansonzekerheid in het algemeen. Verder onderzoek hierover is aangewezen. Wél is bekend dat het risico op ongekwalificeerde uitstroom sterk geconcentreerd is bij sociaal achtergestelde doelgroepen (zie infra).

Figuur 8. Doorstroming van het secundair naar het hoger onderwijs: algemeen en naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit bij geboorte, thuistaal en gezinssituatie, in %.



Bron: PSBH.

In figuur 8 zien we dat over de jaren '90 gezien, gemiddeld 15% van alle Vlaamse jongeren geen diploma of getuigschrift hoger secundair onderwijs behaalt.⁸ Daarnaast zijn er nog eens 12% jongeren die wel een getuigschrift van het 6^{de} leerjaar BSO behalen, zonder evenwel aansluitend een 7^{de} jaar te volgen. Aangezien een getuigschrift van het 6^{de} leerjaar BSO, zonder 7^{de} jaar ook geen toegang geeft tot het hoger onderwijs, behaalt in totaal 27% van de jongeren niet het vereiste diploma dat toegang geeft tot het hoger onderwijs.

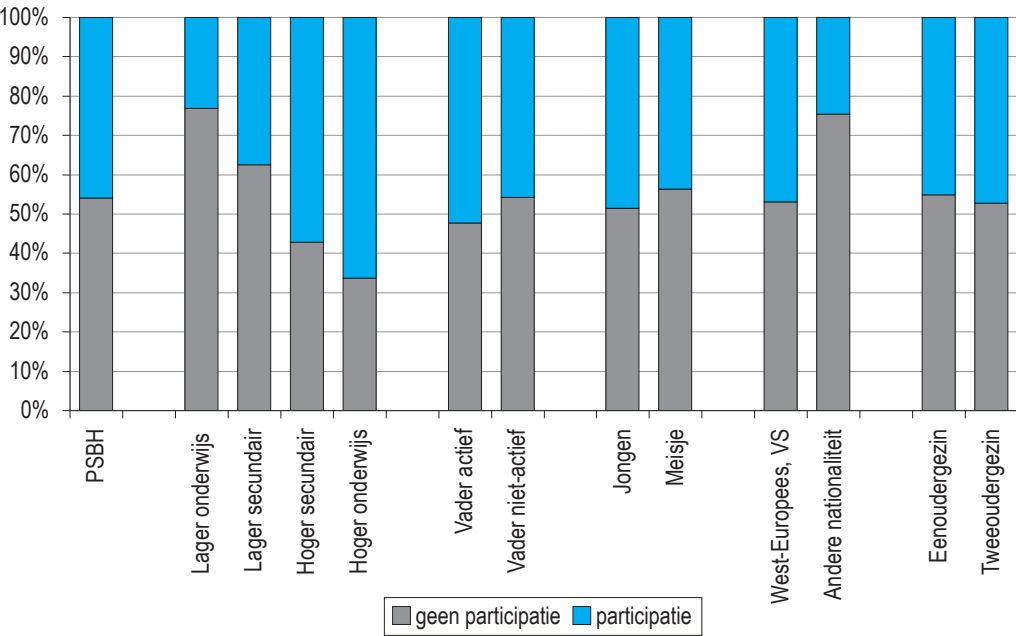
Het diploma secundair onderwijs verklaart dan ook voor het grootste deel de sociaal ongelijke doorstroming naar het tertiair onderwijs. Ondanks de toevloed naar het *hoger onderwijs* in de voorbije 20 jaar is er nog steeds een grote ongelijkheid in de doorstroming naar dit niveau. Het zijn vooral jongeren uit de lagere sociale klassen die nooit een diploma behalen dat hen toegang geeft tot het hoger onderwijs. Zo heeft de helft van alle kinderen waarvan de moeder ten hoogste een diploma lager onderwijs heeft behaald,

geen toegang tot het hoger onderwijs. 1 op de 4 van deze groep stroomt zelfs ongekwalificeerd uit het secundair onderwijs. Daarentegen hebben kinderen waarvan de moeder een diploma hoger onderwijs heeft behaald, voor 95% toegang tot het hoger onderwijs.

Jongens hebben een hogere kans dan meisjes om ongekwalificeerd het secundair onderwijs te verlaten en ook een lagere kans om toegang te verwerven tot het hoger onderwijs. Al stromen kinderen uit eenoudergezinnen niet vaker ongekwalificeerd uit het secundair onderwijs, zij hebben wel een lagere kans om toegang te verwerven tot het hoger onderwijs. De ongekwalificeerde uitstroom is schrijnend hoog bij jongeren van niet-westerse origine. Bijna 4 op de 10 van hen stromen ongekwalificeerd uit het secundair onderwijs. 55% verwerft geen diploma dat toegang geeft tot het hoger onderwijs.

Figuur 8 geeft ook aan dat gemiddeld 52% van alle Vlaamse jongeren in de jaren '90 aan het hoger onderwijs participeerde. Al is het hoger onderwijs de laatste jaren de norm geworden, toch bereikt slechts 1 op 4 kinderen van moeders met ten hoogste een diploma lager onderwijs dit niveau, terwijl kinderen van moeders met een diploma hoger onderwijs er voor viervijfden of meer naar doorstromen. Meisjes participeren vaker dan jongens en ook kinderen uit tweeoudergezinnen participeren vaker dan kinderen uit éénoudergezinnen. Jongeren van niet-westerse origine hebben een opvallend lagere participatiekans.

Figuur 9. Participatiebeslissing aan het hoger onderwijs van leerlingen met een TSO-diploma: algemeen en naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit bij geboorte en gezinssituatie, in %.



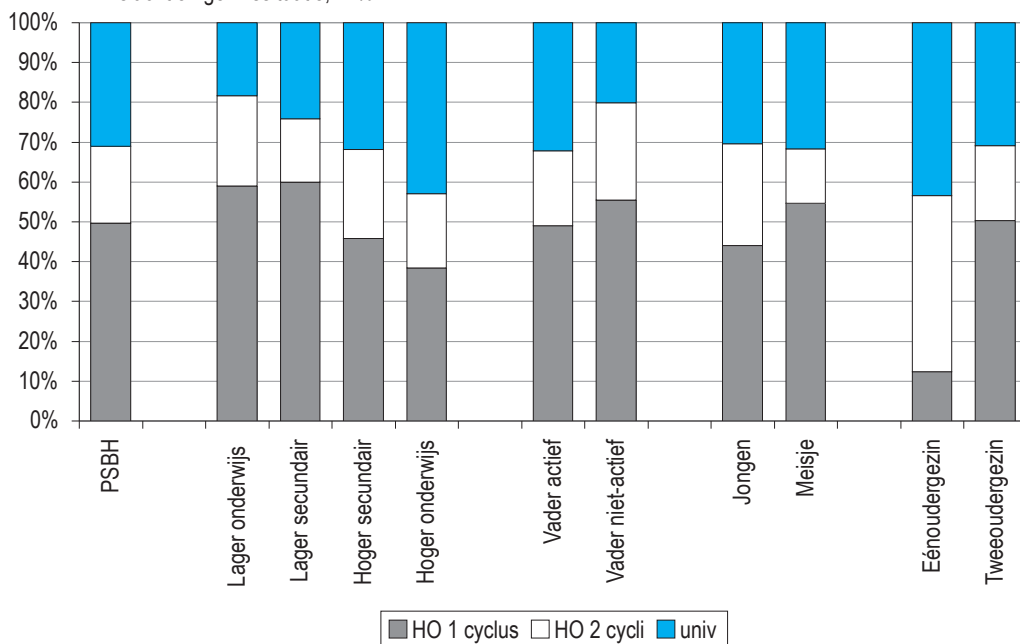
Bron: PSBH.

Al worden de verschillen in participatie aan het hoger onderwijs vooral bepaald door de verschillen in toegang, toch blijkt de sociaal-economische en de etnisch-culturele afkomst ook nog een bijkomende invloed uit te oefenen op de beslissing om al dan niet

te participeren aan dat onderwijs (gegeven dat men toegang heeft). Kijken we naar de participatiebeslissing van jongeren met een diploma TSO (figuur 9) dan zien we dat Nederlandstalige jongeren en jongeren met een westerse nationaliteit en jongeren met een hoger opgeleide moeder veel vaker participeren aan het hoger onderwijs.

Eenmaal de keuze gemaakt om te participeren aan het hoger onderwijs kiest 69% voor het hogeschoolonderwijs (50% voor het hogeschoolonderwijs van 1 cyclus, 19% voor het hogeschoolonderwijs van 2 cycli en 31% voor het universitair onderwijs. Figuur 10 toont aan dat jongeren uit de lagere sociale klassen die doorstromen naar het hoger onderwijs, hoofdzakelijk kiezen voor een hogeschoolopleiding van het korte type en veel minder voor een universitaire opleiding.

Figuur 10. Studietoerichting binnen het hoger onderwijs: algemeen en naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht en gezinssituatie, in %.



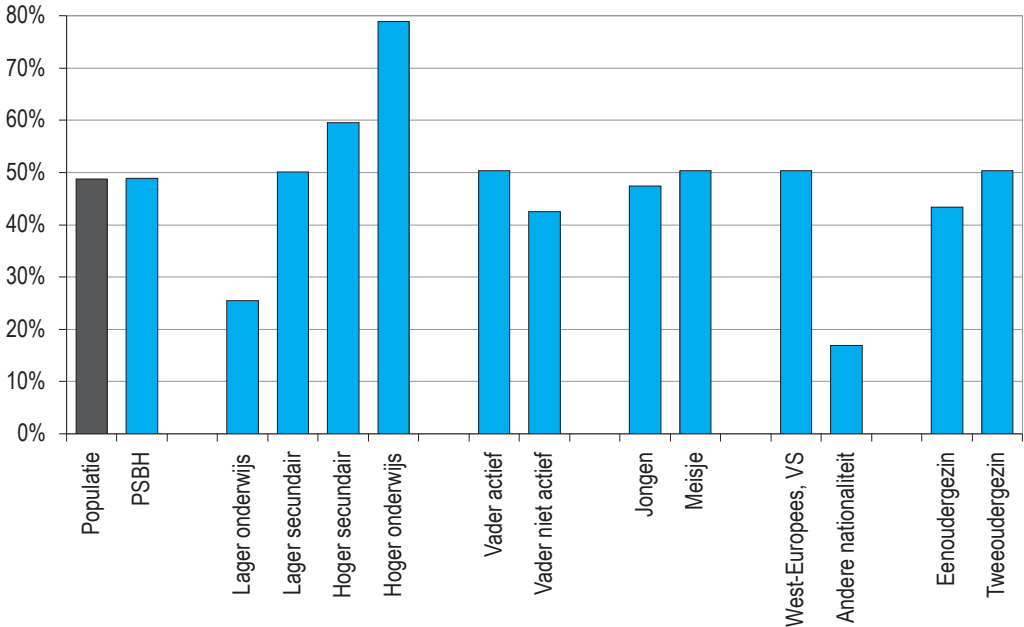
Bron: PSBH.

Ten slotte grijpt er duidelijk een zekere zelfselectie plaats bij de beslissing om al dan niet aan het hoger onderwijs deel te nemen: de jongeren uit de lagere sociale klassen die het erop wagen zijn diegenen die het er tot dan toe quasi zonder kleerscheuren hebben van af gebracht: m.a.w. méér dan in andere lagen van de bevolking zijn het alleen de sterksten die overblijven. Omgekeerd worden jongeren uit de hoogste milieus soms als het ware door het hoger onderwijs 'geduwd', ook al moeten ze daarvoor al eens vaker bissen of zich heroriënteren. Dit merkt men met name aan de slaagkansen: 71% van de kinderen van laaggeschoolde moeders, die toch hoger onderwijs aanvatten, stromen na het eerste jaar gewoon door – tegenover slechts 53% van de kinderen van hogeschoolde moeders.

De sociale ongelijkheid in de uiteindelijk behaalde diploma's en bijgevolg ook de startkansen op de arbeidsmarkt zijn een resultante van een voortschrijdende sociale selectie in

het onderwijs (figuur 11). Waar gemiddeld bijna 1 op de 2 Vlaamse jongeren tegenwoordig een diploma hoger onderwijs behaalt, bedraagt dit bij kinderen van laaggeschoolden 1 op de 4, bij migrantenjongeren 1 op de 6, bij kinderen van hooggeschoolden daarentegen 4 op de 5.

Figuur 11. Kans op een diploma hoger onderwijs naar diploma moeder, activiteit vader, geslacht, nationaliteit bij geboorte en gezinssituatie, in %.



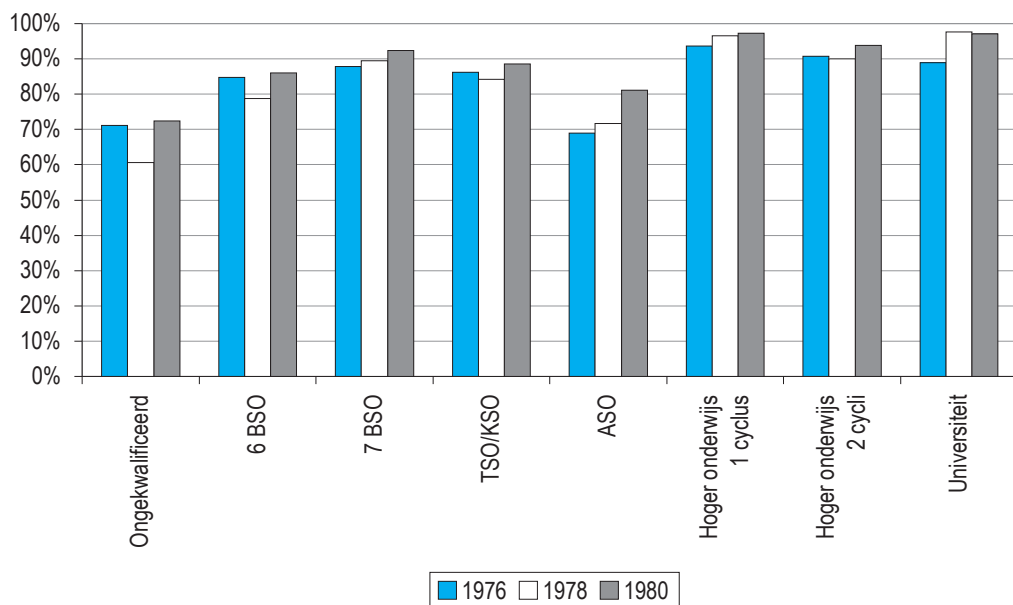
Bron: PSBH.

2.6. De ongelijkheid op school ook voelbaar na het schoolverlaten

Wie op het einde van het secundair onderwijs geen kwalificatie (dit is een diploma of getuigschrift van het tweede jaar van de derde graad) behaalde, staat erg zwak op de arbeidsmarkt: de kans om binnen de twaalf maanden na het schoolverlaten werk te vinden is een stuk kleiner dan voor jongeren die wel een kwalificatie behaalden (zie figuur 12). Ruim 30% van de ongekwalificeerde jongeren hebben na 12 maanden nog geen enkele werkervaring, zo blijkt uit een analyse van SONAR-gegevens (Maes & De Rick, 2006). Van alle gekwalificeerden nemen jongeren met enkel een diploma van het algemeen secundair onderwijs (ASO) de zwakste positie in: ruim 25% van hen is na twaalf maanden nog niet aan het werk geweest. Beter af zijn jongeren met enkel een diploma uit een andere onderwijsvorm van het secundair onderwijs (BSO, TSO of KSO). Hier heeft 10 tot 17% (naargelang de onderwijsvorm) nog geen werkervaring na 12 maanden. Het sterkst staan de jongeren die een diploma hebben van het hoger onderwijs (hogeschool of universiteit): in deze groep heeft minder dan 1 op de 10 jongeren na 12 maanden nog geen werkervaring. (Na 6 maanden hebben 8 à 9 jongeren uit deze groep al een werkervaring gehad.) Binnen de verschillende categorieën bekleden jongeren van allochtone afkomst een meer nadelige positie.

Ook het combineren van een deeltijdse opleiding met werk is bevorderlijk voor een eerste werkervaring (zie figuur 13), zo blijkt uit de jaarlijkse schoolverlatersenquête van de

Figuur 12. Aandeel tewerkgestelde jongeren 12 maanden na schoolverlaten naar geboortjaar (1976, 1978 en 1980), in %.



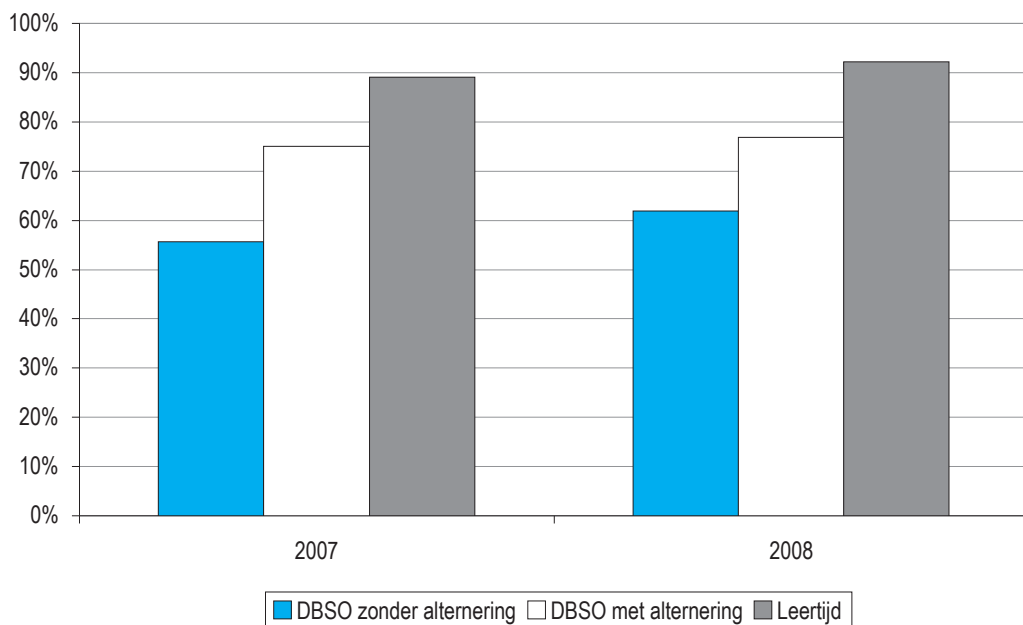
Bron: SONAR.

VDAB. Sinds 2007 wordt in deze survey onder meer gepeild naar het verband tussen alternerend leren en werken en de positie op de arbeidsmarkt 1 jaar na schoolverlaten. In 2007 verlieten 2.636 jongeren het deeltijds onderwijs. Een jaar later was 38% van diegenen die hun opleiding niet combineerden met een tewerkstelling werkloos, terwijl dat in de groep die het leren wel combineerde met werken ‘maar’ om 23% van de leerlingen ging. In de groep werkloze jongeren had 9% van diegenen die hun opleiding niet combineerden met werk nog geen enkele werkervaring gehad, terwijl dat slechts bij 4% van de jongeren die hun opleiding wel combineerden met werk het geval was (VDAB, 2008). Deze cijfers liggen in de lijn van de cijfers van het jaar ervoor (VDAB, 2007). De tewerkstellingscijfers van jongeren die uitstroomden uit de leertijd (waar leren de facto gecombineerd wordt met werk) zijn beter: 8 procent is na 1 jaar werkloos. En van die werklozen had slechts 1 procent nog geen enkele werkervaring opgedaan in het 1^{ste} jaar na het schoolverlaten (VDAB, 2008). Het jaar tevoren was de situatie iets minder gunstig: toen was 11% van de jongeren uit de leertijd 1 jaar na het beëindigen van de opleiding nog altijd werkzoekend (VDAB, 2007).

Het is dus duidelijk dat naarmate men beter gekwalificeerd is de toegang tot de arbeidsmarkt vlotter verloopt. Tussen het behaalde opleidingsniveau en het in de praktijk vereiste niveau voor een goede uitoefening van de job bestaat er echter niet altijd een goede match. Wanneer de schoolverlater lager opgeleid is dan vereist in de praktijk, heeft men het over onderscholing. Overscholing komt voor wanneer de schoolverlater hoger opgeleid is dan vereist in de praktijk. De mate van over- of van onderscholing kan op basis van subjectieve, objectieve of een combinatie van objectieve en subjectieve indicatoren gemeten worden. Hier gaan we kort in op het probleem van de overscholing. Volgens een analyse van Verhaest (2006) waarbij schattingen op basis van verschillende objectieve en subjectieve indicatoren met elkaar gecombineerd werden, zou minstens 20% van de

schoolverlaters werkelijk overschoold zijn. Overscholing heeft duidelijk negatieve gevolgen voor de jongere: overschoolde jongeren zijn minder tevreden, verlaten sneller hun job en participeren minder aan opleidingen. Een goede kwalificatie leidt dus niet noodzakelijk tot een goede job (of in elk geval niet tot een job die als positief ervaren wordt). Verder blijkt uit onderzoek van Verhaest en Omeij (2004) op basis van een objectieve indicator voor overscholing⁹ dat hoe hoger het behaalde onderwijsniveau, hoe groter de kans op een job met een hogere complexiteit (in elk geval voor jongeren die minstens een diploma hebben van hoger secundair onderwijs) en dus hoe kleiner de kans om overschoold te werken. Ook de schoolverlaters met de beste studieresultaten hebben een lagere kans om overschoold te zijn voor hun job. Over de sociale categorieën heen is overscholing ongelijk verdeeld: vrouwen, allochtonen en jongeren uit een gezin waar de vader geen kwalificatie heeft van het hoger onderwijs lopen een groter risico om overschoold te zijn in hun job. Wat het onderzoek van Verhaest (2006) over overscholing wel niet kon uitklaren, is of overscholing een probleem van voorbijgaande aard is of niet.

Figuur 13. Aandeel tewerkgestelde jongeren 12 maanden na schoolverlaten naar beëindigde opleiding in de deeltijdse systemen (DBSO zonder alternering, DBSO met alternering en leertijd), periode 2007-2008, in %.



Bron: VDAB (2007 en 2008).

Een meer gedetailleerd zicht op mogelijke discrepanties tussen het eigen competentieniveau en het competentieniveau dat vereist wordt op het werk, hebben we voor de groep van afgestudeerden uit het hoger onderwijs (De Rick & Van Trier, 2007). Het gaat hier om subjectieve inschattingen van de afgestudeerden zelf. Zijn er ernstige tekorten in het vereiste competentieniveau of vinden de afgestudeerden eerder dat hun competenties niet ten volle benut worden? Over het algemeen is het aandeel van werkende afgestudeerden dat een tekort in het niveau van een bepaalde competentie rapporteert eerder klein (gaande van 4 tot 14%), maar zeker niet te verwaarlozen. Opvallend hier is dat er voor de competentie ‘vermogen om tijd efficiënt te gebruiken’, een cruciale competentie, bij 1

op de 8 afgestudeerden een tekort is. De competentie ‘vermogen om onder druk goed te presteren’, een tweede cruciale competentie, is iets minder problematisch. Deze 2 competenties zijn cruciaal, precies omdat men ze nodig heeft om de andere competenties optimaal te kunnen inzetten (Allen, 2007). Afgestudeerden die op deze 2 competenties niet goed scoren zullen het vermoedelijk moeilijk hebben.

Een andere opvallende bevinding is dat een groot aandeel afgestudeerden een tekort signaleert voor de competentie ‘beheersing van het eigen vakgebied of discipline’ in vergelijking met wat in hun werk gevraagd wordt. Volgens een groot deel van de afgestudeerden benutten hun werkgevers hun potentieel aan competenties niet volledig. Naargelang de competentie geeft 9 tot 22% van de afgestudeerden aan een hoger niveau te hebben dan voor een bepaalde competentie vereist is. De competentie ‘het vermogen om in een vreemde taal te spreken en te schrijven’ is het meest in surplus. Over het algemeen bekeken geeft bijna 1 op de 2 afgestudeerden die werkervaring hebben aan dat in hun eerste baan hun competenties onderbenut werden. In de werksituatie 5 jaar na afstuderen, is dat nog altijd het geval bij 1 op de 4 respondenten. Als we enkel op deze subjectieve beoordeling afgaan, dan zouden we moeten concluderen dat het menselijk kapitaal dat in het hoger onderwijs geproduceerd wordt, in de praktijk niet op een productieve manier ingezet wordt. Het spreekt voor zich dat verdere conclusies niet mogelijk zijn zonder bijkomende data, zoals meer objectieve data of data bijvoorbeeld verzameld bij werkgevers.

Analoog met het meten van de overeenstemming tussen het niveau van de jongere en het vereiste niveau in de job, kan er ook gekeken worden naar de overeenstemming tussen de inhoud van de gevolgte opleiding en de inhoud van de job. Het onderzoek naar deze vorm van (mis)match tussen opleiding en werk is echter nog in volle ontwikkeling. Er zijn nog geen betrouwbare schattingen van de mate waarin dit probleem voorkomt noch analyses die inzicht geven in de factoren die inhoudelijke (mis)match verklaren (Humblet, 2009).

Om ervoor te zorgen dat jongeren een betere aansluiting vinden met de arbeidsmarkt, formuleerde de OESO voor België de aanbeveling om de combinatie van studie (in het hoger onderwijs) en werk te promoten (OECD, 2005). Het is zeker mogelijk om werkervaring, betaald of onbetaald, op te doen nog voor men zijn diploma van hoger onderwijs behaald heeft, bijvoorbeeld via stages, vakantiejobs of volwaardige tewerkstelling. Uit data verzameld bij afgestudeerden uit het hoger onderwijs (in casu het voormalige hoger onderwijs van 2 cycli en universitair onderwijs) blijkt dat werkervaring die niet aan de studie gerelateerd is, het meest voorkomt (De Rick & Van Trier, 2007). Zowel voor als tijdens het hoger onderwijs hebben telkens 6 op de 10 respondenten werkervaring opgedaan die niet aan de studie gerelateerd was; 2 op de 10 hebben werkervaring opgedaan die aan de studie gerelateerd was tijdens het hoger onderwijs en bij minder dan 1 op de 10 was dat het geval voor het hoger onderwijs. In vergelijking met andere Europese landen worden hogere studies in Vlaanderen maar weinig gecombineerd met werken (Loyen, 2005). Er zijn weinig eenduidige gegevens, maar op basis van de EAK (Enquête naar de Arbeidskrachten) waarbij nagegaan wordt hoeveel procent van de studenten tussen 20 en 24 jaar tijdens een referentieweek betaalde arbeid verrichtte, kan zonder twijfel geconcludeerd worden dat het verschil tussen Vlaanderen en andere Europese landen zeer groot is. Terwijl in Vlaanderen ongeveer 5% van de studenten betaalde arbeid verricht, gaat het in Nederland en Denemarken bijvoorbeeld om respectievelijk 60 en 50% (Tielens & Vermandere, 2007). Dat het aandeel studenten dat ook werkt in andere landen zo veel hoger ligt, heeft veelal te maken met financiële aspecten en regelgeving. In Nederland werd bijvoorbeeld sterk bezuinigd op studiebeurzen en werden de mogelijkheden om te

werken voor studenten sterk uitgebreid. In Denemarken is het vrij normaal dat studenten hun studies of het studentenleven (deels) betalen met inkomsten uit (deeltijds) werk (Stevens, 2009).

3. Verklaringen voor de sociale ongelijkheid in het onderwijs

3.1. Overzicht van verklarende factoren

Alle onderzoeken bevestigen dat het onderwijsniveau van de moeder (net zoals dat van de vader) een zeer sterke voorspeller is van de onderwijskansen van kinderen. Hetzelfde geldt voor de economische inactiviteit van de ouders.¹⁰ Het gaat om 2 basisindicatoren van het sociaal en economisch kapitaal waarmee jongeren de school binnen stappen.

Daarnaast valt op dat de nationaliteit (bij geboorte) net als de thuistaal vaak een sterke invloed schijnen uit te oefenen. Toch stellen we in het Cijferboek (Groenez e.a., 2003) vast dat, wanneer gecontroleerd wordt voor de zwakke sociaal-economische positie van de gezinnen waarin ze leven de nationaliteit (en de thuistaal) geen bijkomende verklarende kracht heeft voor de ongelijkheden in het basisonderwijs. Dit vinden we zowel terug bij de participatiecijfers aan kleuteronderwijs, bij het oplopen van achterstand in het lager onderwijs en bij de doorverwijzingen naar het buitengewoon lager onderwijs. Deze bevinding spreekt de vaak gehoorde stelling tegen, dat doorverwijzingen naar het buitengewoon lager onderwijs al te vaak veroorzaakt worden door loutere taalachterstand. Onze analyses suggereren dat ook migrantenkinderen in het basisonderwijs eerder wegens hun sociaal-economische positie achtergesteld raken dan wegens taal- of culturele discriminatie.

Bij de indicatoren voor het secundair onderwijs stellen we daarentegen vast dat de nationaliteit bij geboorte, naast de invloed van de sociaal-economische positie van het gezin, nog een bijkomende verklarende kracht heeft voor de ongelijkheden. Zowel bij het oplopen van achterstand in het secundair als bij de studieoriëntering speelt de nationaliteit een belangrijke rol. Zelfs wanneer we controleren voor de zwakke sociaal-economische positie van de gezinnen waarin ze leven, worden migrantenkinderen significant méér naar de b-stroom en naar het beroepsonderwijs verwezen. Zij vertonen een hoger risico op ongekwalificeerde uitstroom en zelfs met een diploma secundair onderwijs op zak, stromen ze minder door naar het hoger onderwijs.

De resultaten geven ook aan dat kinderen van alleenstaande ouders in het onderwijs bijna over de hele lijn benadeeld zijn. Daarvoor zijn alweer meerdere verklaringen mogelijk. Alleenstaande ouders hebben gewoonlijk een lagere financiële en materiële draagkracht, minder tijd voor schoolse begeleiding en een beperkter sociaal ondersteuningsnetwerk. Bovendien kunnen gebroken gezinssituaties leiden tot sociaal-emotionele problemen bij het kind zelf. Over het relatieve belang van al deze oorzakelijke verbanden kunnen we met de analyses in dit rapport geen uitspraak doen. Ook de internationale literatuur is op dit gebied heel verdeeld.

Het is inmiddels welbekend dat meisjes in het onderwijs vaak beter presteren dan jongens. De evidentie in dit cijfermateriaal is echter omvattend en erg consistent: jongens beginnen reeds hun kleuteronderwijs met vertraging ten opzichte van meisjes. Ook lopen jongens meer dan 2 maal zo veel risico om in het buitengewoon lager onderwijs terecht te

komen. In het secundair onderwijs hebben ze aanzienlijk méér kans op vertraging, belanden ze vlugger in de waterval en ligt hun risico van ongekwalificeerde uitstroom aanmerkelijk hoger dan dat van meisjes. Jongens participeren minder aan het hoger onderwijs, al kiezen ze daar vaker voor de langere studies (met name hogeschoolonderwijs met 2 cycli). Het feit dat het nadeel van jongens reeds in de 1^{ste} kleuterklas merkbaar is, wijst erop dat het deels te maken heeft met factoren in de gezinscultuur. Dat verschil wordt eerder versterkt dan weggewerkt door het onderwijs. Duidelijk is alvast, dat het onderwijs in de voorbije decennia een enorme rol heeft gespeeld in de vrouwenemancipatie (ook al is daarmee de ongelijkheid op de arbeidsmarkt nog niet weggewerkt).

3.2. Waarom is de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs groter dan elders?

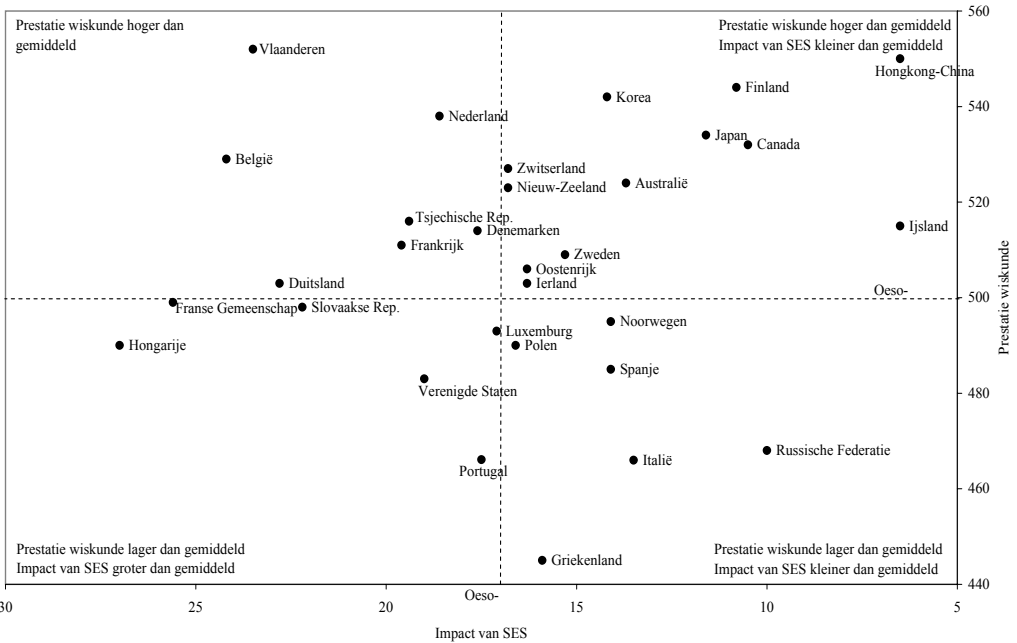
In wat voorafgaat hebben we de cijfers laten spreken. Natuurlijk roepen ze de vraag op naar mogelijke verklaringen van die persistente ongelijkheid, ondanks een hele reeks aantoonbare inspanningen van de Belgische en Vlaamse overheden in de loop van de voorbije decennia (expansie van het secundair en hoger onderwijs, verlenging van de leerplicht, ontwikkeling van studietoelagen, onderwijsvoorrrangsbeleid, zorgverbreding, gelijke-onderwijskansendecreet enzovoort). Internationaal comparatief onderzoek verheldert het inzicht in dit vraagstuk. Vooral het reeds geciteerde PISA-onderzoek heeft bijgedragen tot de ontwikkeling van een aantal indicatoren waarmee landen onderling vergeleken kunnen worden. Figuur 14 rangschikt de landen vertikaal naar gemiddelde prestatie van de 15-jarigen op de wiskundetoets van 2003, het jaar waarin Vlaanderen helemaal bovenaan de ranking stond. Vlaanderen was in dat jaar inderdaad ‘wereldkampioen wiskunde’. Horizontaal worden de landen gerangschikt naar de mate van sociale gelijkheid in het onderwijs. De gebruikte indicator is de determinatiegraad (R^2) van een vergelijking waarin individuele toetsresultaten als afhankelijke variabele fungeren, en diverse indicatoren van sociale afkomst als onafhankelijke variabelen. Links in de figuur staan de landen met grote sociale ongelijkheid, rechts de meer egalitaire landen. Noteer dat deze maatstaf neutraal is ten aanzien van de sociale ongelijkheid in het algemeen. Met andere woorden, het doet er niet toe hoeveel kinderen van laaggeschoolden of allochtonen er in een land zijn. Wat telt, is de mate waarin deze kinderen slechter presteren dan anderen.

Het Vlaamse onderwijs staat dus in de wereldtop wat de gemiddelde prestaties van 15-jarigen betreft, maar bengelt aan de staart inzake gelijkheid van uitkomsten. Het is algemeen bekend dat ongelijke onderwijsprestaties deels toe te schrijven zijn aan sociale achtergrondkenmerken. Maar die ‘reproductie’ kan ook versterkt worden door bepaalde systeemkenmerken van het onderwijs zelf. Hirtt e.a. (2007) zoeken de verklaringen voor de ongelijke uitkomsten vooral in 2 richtingen.

Vooreerst is ons onderwijs sterk hiërarchisch gestratificeerd, met een reeks watervaleffecten tussen gewoon en buitengewoon onderwijs, tussen a- en b-stroom bij de instap in het secundair onderwijs, tussen de 3 onderwijsvormen en tussen universiteit en hogeschool. Heel wat internationaal vergelijkend onderzoek (onder andere Dupriez & Dumay, 2004; Duru-Bellat & Suchaut, 2005; Wössmann & Schütz, 2006) toont de negatieve effecten van ‘streaming’¹¹ aan voor de sociale ongelijkheid in onderwijsuitkomsten. Hoe meer men de leerlingen opsplijt in homogene, ‘sterkere’ en ‘zwakkere’ klassen en/of studierichtingen, hoe ongelijker de uitkomsten. Voor de zwakkere leerlingen worden in zo’n systeem de leerplannen zwakker, de verwachtingen neerwaarts aangepast en de medeleerlingen minder stimulerend.

Bovendien is het Vlaams onderwijs erg liberaal opgebouwd, als een ‘quasimarkt’ met een vrije schoolkeuze aan de vraagzijde en een vrijheid van onderwijs aan de aanbodzijde en relatief weinig overheidscontrole (geen echt Vlaams curriculum, geen centrale examens enzovoort). De concurrentie die in een dergelijke setting plaatsvindt, werkt de sociale segregatie in de hand, wat op zijn beurt de ongelijkheid in prestaties versterkt (zie onder andere Vandenberghe, 1996; Björklund, 2004). Scholen die door hun historiek of hun ligging bevoordeeld zijn, kunnen mooie resultaten tonen (bijvoorbeeld qua tewerkstellingskansen of doorstroming naar het hoger onderwijs). Daardoor trekken ze veel kandidaat-leerlingen aan en kunnen ze zich veroorloven om strenger te selecteren in hun doelpubliek, waardoor ze hun voorsprong nog vergroten. Scholen die traditioneel meer uit ‘volkse’ middens rekruteren, hebben ook minder glansrijke uitkomsten. In tijden van ontgroening zijn ze om den brode verplicht om elke jongere op te nemen die elders wordt afgewezen, waardoor hun reputatie er niet op vooruit gaat.

Figuur 14. Prestatie voor wiskundige geletterdheid en de impact van sociaal-economische achtergrond. Gemiddelde prestatie van landen op de PISA-schaal voor wiskundige geletterdheid en de determinatiegraad (R^2) van de relatie tussen prestatie en de index van sociaal-economische status.



Bron: Database bij PISA 2003, tabel 4.3a.

Het is hier niet de plaats om een volledig overzicht te geven van theorieën van sociale ongelijkheid in het onderwijs. Wel willen we benadrukken dat de positie van Vlaanderen op dit vlak geen ‘historisch ongeval’ is. Ons land heeft geen sociale rampen meegemaakt die de verwezenlijking van meer gelijke onderwijsuitkomsten zouden verhinderen – misschien integendeel. Er is evenmin gebrek aan gegevens over of inzichten in de mogelijkheden om meer gelijkheid te realiseren. Het is waarschijnlijk realistischer om de oorzaken van de ongelijkheid te zoeken in maatschappelijke keuzen en waardenschalen.

Op de vraag hoever we met z’n allen willen gaan op de weg naar meer gelijkheid, bestaan fundamenteel verschillende antwoorden. Veel Vlamingen scharen zich onder het ‘merito-

cratische’ vaandel. Deze maatschappijvisie streeft niet zozeer naar gelijkheid van uitkomsten, maar enkel naar een open samenleving met voldoende intergenerationele mobiliteit. In het onderwijs wordt daarom niet echt gewerkt met een egalitaire agenda. De term meritocratie verwijst naar een maatschappelijke ordening waar elkeen zijn positie ‘verdient’ op basis van zijn talenten en eigen inspanningen. Wie deze visie aanhangt, accepteert dan ook ongegeneerd een ongelijke behandeling van leerlingen, naargelang van hun gepercipieerd talent. Sterke leerlingen worden verder opgetild in sterke onderwijsrichtingen en stromen met overheidssteun door tot aan de top van de onderwijsladder, terwijl de zwakkere leerlingen verwezen worden naar onderwijsvormen (bijvoorbeeld buitengewoon of beroepsonderwijs) die weinig doorstromingskansen en meer beperkte leerplannen inhouden. Het probleem met deze praktijk is dat de gepercipieerde talenten van jongeren vrij sterk gecorreleerd zijn met hun sociale afkomst (Hirtt e.a., 2007).¹² Op die manier haalt men de intergenerationele sociale ongelijkheid, die men officieel bestrijdt, langs de achterdeur terug binnen. De rechtstreekse toekenning van sociale posities op basis van sociale afkomst maakt plaats voor een onrechtstreekse, via de sociale overerving van ‘talenten’. Bovendien pint een dergelijke aanpak leerlingen op jonge leeftijd vast op een momentopname van een criterium (intelligentie of talent) dat eigenlijk dynamisch en beïnvloedbaar is. Het onderwijs stratificeert met andere woorden duidelijk de jongerenpopulatie door de ene te ‘verwennen’ en de andere opzij te schuiven. Op lange termijn leidt dit volgens Young (1958) tot een nieuwe soort standenmaatschappij, door sommigen ‘sociaal-Darwinistisch’ genoemd. Young voorspelde ook dat dit zou gepaard gaan met toenemende politieke verzuring, conflicten en autoritarisme.

In andere regio’s – met name in Noord-Europa, overheerst een ander paradigma van gelijkheid: het *egalitarisme*, dat eerder gebaseerd is op het gedachtegoed van de mensenrechten. Zo zou het recht op onderwijs niet mogen afhangen van iemands (vermeende) talenten, maar eerder stoelen op de menselijke waardigheid zelf. De gelijkheid van uitkomsten zal zich volgens deze benadering vooral uiten in een beleid dat elkeen blijft kansen geven op (verdere) ontplooiing, met voorrang voor de allerminder begaafden. Positieve discriminatiemechanismen maken integraal deel uit van een dergelijke visie. Het criterium ‘talent’ als basis voor de allocatie van onderwijsmiddelen wordt door egalitaristen verworpen: ook minder getalenteerde personen moeten zich kunnen ontplooiën naar hun eigen wensen.

Al vertoont het Vlaamse onderwijs ook duidelijk sporen van egalitarisme (bijvoorbeeld het gelijke-onderwijskansendecreet), toch domineert volgens ons nog sterk de meritocratische reflex. De toegang tot onderwijs staat wel wijd open, maar de rest van de onderwijsloopbaan zit nog vol met filters en hinderpalen.

Wat allochtone jongeren betreft, zagen we dat naast de sociaal-economische barrières, ook etnisch-culturele slagbomen hun schoolloopbanen mee hinderen. De oude ‘cultuuredeficit’-theorieën van Lewis (1968) en Loury (2002) hebben inmiddels afgedaan: recent onderzoek heeft aangetoond dat allochtone jongeren zich, soms méér dan autochtone, bewust zijn van het belang van een goede schoolloopbaan voor succes in het latere leven (OECD, 2006; Van Damme e.a., 1997). Recent wordt eerder gezocht in de richting van knelpunten in de wederzijdse acculturatie tussen migranten en de lokale gemeenschap. In het Vlaams onderwijs schuilen die bijvoorbeeld in de levensbeschouwelijke sfeer. Wrijvingen tussen school en ouders of tussen autochtone en allochtone leerlingen op school, kunnen het welbevinden van allochtonen op school ondermijnen en op die manier hun motivatie en participatie aantasten. Denk bijvoorbeeld aan het hoofddoekendebat op

school, het taalbeleid (de assimilatiedruk van het ‘Nederlands eerst’) en, meer algemeen, de gesloten cultuur van Vlaamse jongeren. Dit onderzoeksterrein ligt nog grotendeels braak.

4. Levenslang en levensbreed leren

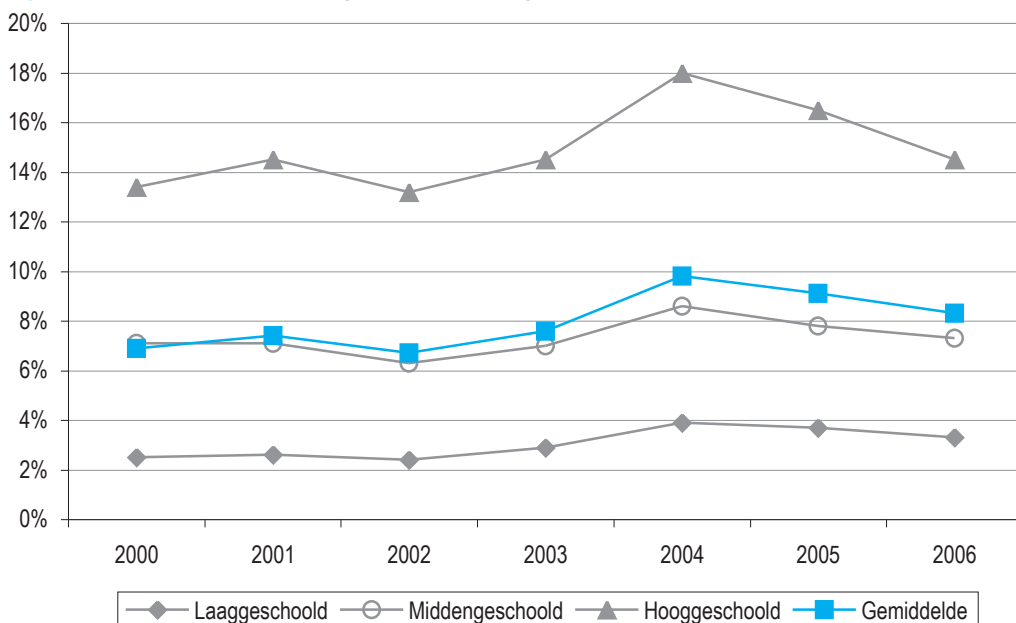
Levenslang en levensbreed leren is een begrip dat zeer goed ingeburgerd is. Veelal wordt het ‘levenslang leren’ automatisch geassocieerd met vrij klassieke leercontexten, die goed georganiseerd en gestructureerd zijn en waar leren duidelijk de hoofdactiviteit is. Maar men kan daarnaast ook leren via georganiseerde activiteiten die niet expliciet gedefinieerd worden als leeractiviteiten, maar die wel een belangrijke leercomponent bevatten. De werkplek en de socioculturele sector (denk maar aan het verenigingsleven waarin vrijwilligers belangrijke taken op zich nemen) bieden dat soort activiteiten. Ook tijdens het uitvoeren van alledaagse activiteiten, alleen of samen met anderen, kunnen mensen leren. Levenslang leren kan verschillende bedoelingen hebben, en soms leren mensen met verschillende doelen tegelijk. Levenslang leren wordt in het beleid onder andere als een remedie gezien voor een gebrek aan kwalificaties, voor te lage kwalificaties of voor leemtes in competenties. De participatie aan levenslang en levensbreed leren blijkt echter zeer ongelijk verdeeld te zijn over de bevolking. In deze sectie geven we een eerste inzicht in deze ongelijkheid en beschrijven we de individuele en structurele factoren die de participatie aan levenslang leren kunnen belemmeren of bevorderen.

4.1. Participatie aan levenslang leren ongelijk verdeeld

De mate waarin de Vlamingen participeren aan levenslang leren wordt sedert verschillende jaren opgevolgd. De Vlaamse overheid heeft zich namelijk herhaaldelijk geëngageerd om de participatie aan levenslang leren te doen toenemen om de doelstellingen die door Europa werden vastgelegd te bereiken. In het Pact van Vilvoorde (tot stand gekomen in 2001 en herzien in 2005) stelt Vlaanderen zich tot doel dat in 2010 minstens 12,5% van de Vlaamse inwoners tussen 25 en 64 jaar deelneemt aan levenslang leren. Deze doelstelling is nog lang niet bereikt. In 2000 volgde 6,9% van de Vlamingen op beroepsactieve leeftijd (25 tot 64 jaar) een opleiding tijdens een referentieperiode van vier weken. In de loop der jaren steeg de participatie lichtjes, met een uitschieter tot 9,8% in 2004 (deze uitschieter is voor een deel toe te schrijven aan een wijziging in de vraagstelling), om daarna weer te dalen tot 7,9% in 2007 (cijfers gebaseerd op de Enquête naar de Arbeidskrachten). In Europa nemen de Vlamingen een positie in rond het gemiddelde van de Europese landen, waarbij de noordelijke landen de koplopers zijn. Het behaalde onderwijsniveau is het meest discriminerende kenmerk met betrekking tot deelname aan opleidingen. Laaggeschoolden nemen beduidend minder deel dan middengeschoolden en het participatieniveau van middengeschoolden is dan weer een stuk lager dan het participatieniveau van hogergeschoolden (figuur 15).

Niet alleen het scholingsniveau is een belangrijke factor, ook andere sociaal-economische kenmerken zijn verbonden met de participatie aan levenslang leren. Een eerste zeer belangrijke determinant is de positie op de arbeidsmarkt. Dat blijkt onder andere duidelijk uit de survey ‘Sociaal-culturele verschuivingen in Vlaanderen’ (SCV-survey), waarbij vragen opgenomen waren over de participatie aan opleidingen in de enquêtes van 2002, 2003 en 2007 (Vanweddingen, 2008). Van de bevroegden die betaald werk hadden op het moment van de bevraging nam telkens minstens 30% deel aan bijkomende opleidingen,

Figuur 15. Participatie aan levenslang leren naar opleidingsniveau, periode 2000-2006, in %.



Bron: SVR.

vormingsactiviteiten of trainingen in de 12 maanden voorafgaand aan de bevraging. Bij de respondenten die geen betaald werk hadden was dat slechts bij 10% het geval. Binnen de groep van werkenden is er ook nog een verschil in participatie naargelang het beroepsstatuut: van de bedienden participeerde meer dan 40%, van de arbeiders slechts ongeveer 20%. En voltijds werkenden participeren dan weer vaker dan deeltijds werkenden (ruim 30% tegenover om en bij de 25%). Andere determinanten zijn leeftijd en geslacht. De jongere bevolkingsgroepen nemen relatief vaker deel aan opleidingen dan de oudere. Ter illustratie: in de categorie 25- tot 34-jarigen neemt ruim een derde deel aan opleidingen, in de categorie 45 tot 54 jaar is dat aandeel al gezakt tot een kwart. Het verschil tussen mannen en vrouwen is klein.¹³

4.2. Komen tot participatie aan levenslang leren: een complex proces

Zoals uit het voorgaande blijkt, kunnen individuen zelf (in meerdere of in mindere mate) keuzes maken en een traject uitstippelen, maar de sociale structuur waarin het individu zich bevindt, zal uiteindelijk mee bepalen in welke mate en op welke manier het traject gerealiseerd wordt. Tussen individuele en structurele factoren bestaan er bovendien interacties. Bij het uitwerken van levensloopregelingen en het nemen van maatregelen die daarin passen, is het van groot belang om zowel de individuele als de structurele factoren te bekijken die een rol spelen in de constructie van een leerloopbaan.

4.2.1. Individuele factoren

Om te kunnen begrijpen hoe de persoonlijke factoren een rol spelen, is het belangrijk enig inzicht te hebben in het proces dat leidt tot het ondernemen en tot een goed einde brengen van leeractiviteiten (formeel of informeel). Volgens Baert (1982; 1998) is er vooraleer iemand participeert aan educatie of een leeractiviteit sprake van een toenemende

articulatie van een educatieve behoefte. Eerst worden mensen zich ervan bewust dat ze iets missen, dat ze een tekort of een probleem hebben. In een tweede stap zien mensen of het probleem, tekort, gemis enzovoort, al dan niet iets te maken heeft met een gebrek of een tekort aan competenties (kennis en/of vaardigheden). Wanneer men dan ten slotte inziet dat aan de oplossing educatieve aspecten verbonden zijn, is er sprake van een educatieve behoefte.

Uit de theorie van het beredeneerd gedrag (later verder uitgewerkt tot de theorie van beredeneerde actie) van Fishbein en Ajzen (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein, 1980) kan afgeleid worden dat die educatieve behoefte pas vertaald zal worden in een specifieke educatieve vraag (waarop later eventueel daadwerkelijk een leer- of vormingsactiviteit volgt) nadat het individu de intentie ontwikkeld heeft om bij te leren. En dat hangt onder meer af van zijn houding of attitude tegenover leren. De houding of attitude tegenover het leren is het resultaat van een persoonlijke afweging van de (gepercipieerde) voor- en nadelen en de kosten en baten die verbonden zijn aan educatieve participatie. Het resultaat van deze overweging kan positief of negatief zijn.

Uit een inventarisatie van leerweerstand en leerbelemmeringen leidden De Rick e.a. (2004) af dat een individu in zijn overweging ten eerste zijn eigen persoonlijke kenmerken betreft. Het gaat hier om sociaal-demografische kenmerken (geslacht, leeftijd, ...), psychologische kenmerken (zelfvertrouwen, zelfbeeld, interesses, ...) en kenmerken van zijn leefsituatie (mate van mobiliteit, financiële situatie, beleving van de beschikbare tijd, gezins- en arbeidssituatie, gezondheid, ...). Daarbij maakt het individu ook gebruik van zijn persoonlijke ervaringen met leren en educatie. Aan de ene kant speelt het educatief verleden (de objectieve feiten) een rol: het niveau van functionele geletterdheid, scholingsgraad, kwalificaties, enzovoort. Aan de andere kant is de educatieve biografie of het 'verhaal' dat het individu rond deze feiten geconstrueerd heeft belangrijk (Cockx, 2003; Alheit, 1995). Waren de ervaringen positief of negatief? Hoe relevant vindt men leren? Naast de persoonlijke kenmerken wordt ook meegenomen in de afweging van kosten en baten van leren wat iemand weet of denkt te weten over leren en educatie en over specifieke leer- en vormingsactiviteiten. Het gaat hier om beredeneerd, dus rationeel gedrag, maar weliswaar gaat het om een relatief zwak begrip van rationaliteit (Goldthorpe, 1996). Niet alle afwegingen zijn altijd even duidelijk of expliciet en zelfs als er een meest rationele (in de strikte betekenis van het woord) weg is, zullen individuen daar niet altijd voor kiezen.

Het individuele ontwikkelen van een intentie om te leren en de overgang daarvan naar gedrag situeert zich natuurlijk altijd in een sociale context. Deze context krijgt vorm door sociale normen, interpersoonlijke relaties, enzovoort (Fishbein & Ajzen, 1975; Ajzen & Fishbein, 1980). Het gaat hier niet om de normen die gehanteerd worden door 'alle' anderen, maar wel om de normen die gehanteerd worden door betekenisvolle anderen (gezinsleden, vrienden en kennissen, collega's, ...). Naast de perceptie van de opvattingen van deze betekenisvolle anderen is natuurlijk ook van belang in welke mate individuen geneigd zijn om zich aan deze opvattingen aan te passen.

Verschillende studies tonen bovendien aan dat de attitude tegenover leren vaak weinig positief of zelfs ronduit negatief is. Een onderzoek bij een representatieve steekproef van de Vlaamse bevolking (Van Damme & Legiest, 1997) bracht bijvoorbeeld aan het licht dat 16% van de respondenten na de schoolloopbaan nooit had geparticipeerd aan één of andere vorm van opleiding, dit nooit van plan geweest was en er ook niet aan dacht

om dat in de toekomst te doen. Intrinsiek leerplezier komt ook minder voor als motivatie naarmate het opleidingsniveau daalt, zo blijkt uit een analyse van feitelijke of mogelijke motieven om deel te nemen aan volwasseneneducatie (Van Damme & Legiest, 1997). Bovendien zien laaggeschoolden leren en educatie niet vlug als een manier om hun professionele levenssituatie en hun algemene levenskwaliteit te verbeteren. Ander onderzoek gebaseerd op een bevraging van experts komt eveneens tot de conclusie dat leren vooral bij kansengroepen een negatieve connotatie heeft (Baert & Van Wiele, 2001). Uit de resultaten van een Eurobarometer-survey uit 2003 waarin een module werd opgenomen waarmee de visie op levenslang leren in 15 Europese landen in kaart gebracht kan worden, blijkt dat de Belgen sceptischer staan tegenover levenslang leren dan vele andere Europeanen (CEDEFOP, 2003). Ongeveer 23% van de Belgen vindt levenslang leren onbelangrijk of heeft er geen mening over (tegenover het Europese gemiddelde van 12%). Relatief veel Belgen (41%) participeerden niet én waren er niet in geïnteresseerd (tegenover het Europees gemiddelde van 35%). Opvallend is ook dat meer dan 20% van de Belgen (tegenover 14% van de Europeanen) het niet ziet zitten om in de toekomst leren in overweging te nemen. Ook andere bronnen wijzen erop dat de Vlaming leren eerder saai vindt. Wat de eigen investering betreft, is het opvallend dat ongeveer 2 op de 10 Vlaamse volwassenen (ouder dan 18) niet bereid zijn om buiten de werkuren een jobgerichte opleiding te volgen. Bijna 7 op de 10 zijn wel bereid en 1 op de 10 heeft geen uitgesproken mening (bevindingen uit de eerder genoemde SCV-surveys van 2001, 2003 en 2007) (Vanweddingen, 2008). Het niet bereid zijn om buiten de werkuren bij te studeren neemt toe met de leeftijd (bij personen tussen 18 en 24 is ongeveer 1 op de 10 niet bereid, bij personen tussen 45 en 54 loopt dat aandeel op tot 3 op de 10). Ook uit deze survey blijkt het verband met scholingsniveau: lageropgeleiden zijn minder bereid om buiten de werkuren een jobgerichte opleiding te volgen dan hogeropgeleiden (24% van wie het niveau van hoger secundair onderwijs heeft, is niet bereid tegenover 7% van diegenen die een universitair opleidingsniveau hebben). Die verschillen tussen verschillende sociale categorieën veranderen weinig over de jaren heen.

4.2.2. Structurele factoren

Zelfs als individuen de intentie ontwikkelen om te participeren aan levenslang en levensbreed leren, dan is daadwerkelijke participatie nog niet gegarandeerd. Verschillende barrières kunnen immers de toegang tot het levenslang leren bemoeilijken of verhinderen. Naast individuele factoren spelen ook structurele factoren een rol (zie onder meer De Rick e.a., 2004; OECD, 2003; Hillage e.a., 2000).

De kenmerken van het individu met betrekking tot leren en educatie zijn een voorbeeld van kenmerken die door structurele factoren en maatregelen beïnvloed kunnen worden. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat iedere volwassene het initieel onderwijs verlaat met een goede basis voor levenslang en levensbreed leren. Het initieel onderwijs is idealiter de plaats waar men leert leren, waar men kennis en vaardigheden verwerft waarop men kan verderbouwen en waar men een positieve attitude tegenover leren ontwikkelt. De realiteit toont echter aan dat dit bij vele volwassenen niet gebeurt is en dat er sprake is van een structurele sociale ongelijkheid. Deze ongelijkheid doet zich onder meer voor op het vlak van functionele geletterdheid en op het vlak van ongekwalficeerde uitstroom. Men mag er niet zonder meer van uit gaan dat volwassenen in het initieel (en verplicht) onderwijs voldoende basisvaardigheden hebben verworven.

Een essentiële vereiste zoals functionele geletterdheid blijkt zeer problematisch te zijn. De International Adult Literacy Survey registreerde de functionele geletterdheid van de

volwassenen in diverse landen en hieruit bleek dat een niet te verwaarlozen deel van de bevolking niet het niveau van geletterdheid heeft dat nodig is om in de westerse samenleving te kunnen functioneren (OECD & Statistics Canada, 2000). Dat geldt voor verschillende aspecten van geletterdheid: (1) 'proza-geletterdheid' of de kennis en vaardigheden die nodig zijn om informatie uit teksten te begrijpen en te kunnen gebruiken, (2) 'document-geletterdheid' of de kennis en vaardigheden die nodig zijn om informatie te kunnen vinden en gebruiken in documenten zoals vacatures, dienstregelingen, landkaarten en stadsplannen, tabellen en grafieken, (3) 'kwantitatieve geletterdheid' of kennis en vaardigheden die bijvoorbeeld nodig zijn om rekenkundige bewerkingen uit te voeren. In Vlaanderen heeft naargelang de dimensie 15,3% (document-geletterdheid) tot 18,4% (proza-geletterdheid) van de 15- tot 64-jarigen niet het niveau dat wenselijk is om zonder grote problemen in onze samenleving te kunnen functioneren (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2007). Het spreekt voor zich dat een laag niveau van geletterdheid een serieuze rem zet op de participatie aan leeractiviteiten en op het rendement van het leren.

Een ander belangrijk gegeven in het kader van levenslang en levensbreed leren is het eerder beschreven probleem van de ongekwalificeerde uitstroom. Eén van de gevolgen van ongekwalificeerd uitstromen is dat men later moeilijk toegang krijgt tot opleidingen. Voor vele opleidingen moet men immers al een getuigschrift kunnen voorleggen van een basisopleiding vooraleer men toegelaten wordt. De mate van uitval is natuurlijk geen perfecte indicator voor de geneigdheid om levenslang te leren (OECD, 2000). Er zijn bijvoorbeeld veel jongeren die wel schoolmoe zijn, maar daarom nog niet leermoe. En daarnaast zijn er genoeg jongeren die hun opleiding met succes afronden maar die helemaal geen plezier in leren hebben en na hun basisopleiding geen leeractiviteiten meer ondernemen.

Ook op de arbeidsmarkt is de structurele context waarin mensen zich bevinden zeer bepalend voor hun kansen om levenslang en levensbreed te (blijven) leren. Men zou er moeten kunnen van uitgaan dat iedereen gelijke toegang heeft tot vorming en educatie, maar de kansen blijken echter zeer ongelijk verdeeld te zijn. Eén van de uitingen hiervan is dat niet alle werknemers evenveel deelnemen aan vorming en opleiding. Veel heeft te maken met de aard van de functie (biedt het werk dat iemand moet uitvoeren leer mogelijkheden?) en met de mate waarin de werkgever het leren stimuleert. Groepen die ondervertegenwoordigd zijn, zijn onder meer arbeiders in de privé-sector. Ook beroepsgroepen waarvoor initieel geen hoge scholing vereist is, participeren minder. Personen die al weinig opleiding gehad hebben, komen dus ook nog eens terecht in banen waar de kansen op vorming niet zo groot zijn (HIVA, 2003).

Uitleiding

Het overzicht in deze bijdrage levert een aantal inzichten op die nuttig zijn voor het onderwijsbeleid. Het verhaal over ongelijkheid in het onderwijs is het verhaal van een voortschrijdende sociale selectie in het onderwijs. Op verschillende momenten in de onderwijsloopbaan zal de reeds bereikte positie de overgebleven keuzemogelijkheden en keuzes beïnvloeden. En zo sturen de ongelijkheden opgebouwd in het lager onderwijs onder de vorm van schoolse vertraging, de oriëntering bij het begin van het secundair onderwijs. Zo verklaart de differentiatie naar onderwijsvorm in het secundair onderwijs voor het grootste deel de ongelijke deelname aan het hoger onderwijs.

Wil men dat kinderen met meer gelijke kansen starten aan het leerplichtonderwijs dan dient men ervoor te zorgen dat alle kinderen ook actief voorbereid worden op het basisonderwijs. Een stevige aanzet voor de verdere integratie van kleuters uit kansengroepen werd reeds geleverd door het actieplan kleuterparticipatie van minister Vandenbroucke.

Het is duidelijk dat leerachterstand in het lager onderwijs nefast is voor de verdere schoolloopbaan: dit zou te allen prijze vermeden moeten worden door de structurele opbouw van het onderwijs zelf. Het is bijgevolg van het allergrootste belang om achterstand in het lager onderwijs te vermijden en in die zin te investeren in een versterkt beleid voor gelijke onderwijskansen.

In het geheel van de schoolloopbaan verdienen de scharnierovergangen tussen kleuter, lager, secundair en hoger onderwijs een grote aandacht. Schoolse vertraging treedt het vaakst op bij het begin van het lager en het secundair onderwijs. Daarnaast gebeurt ook het gros van de studieoriëntering in de 1^{ste} graad van het secundair onderwijs. In de 1^{ste} graad van het secundair onderwijs zijn er reeds grote selectie-effecten. De brugfunctie van het jaar 1b wordt nauwelijks verwezenlijkt: heel weinig jongeren vinden hun weg terug naar de a-stroom. De remediërende functie van het jaar 1b zou dus beter uitgebouwd kunnen worden. Daarnaast verdient het ook aanbeveling om (minstens) de 2 eerste jaren comprehensief uit te bouwen met bredere pakketten om zo de studiekeuze beter voor te bereiden. De blauwdruk voor de hervorming van het secundair onderwijs, die in april 2009 opgeleverd werd door een expertengroep onder leiding van G. Monard, bepleit eveneens dit principe van comprehensivering.

Wat de verdere doorstroom door het secundair onderwijs betreft, wijzen onze analyses erop dat er mogelijk een trade-off bestaat tussen de waterval en het zittenblijven. Kinderen met een zwakkere sociaal-economische en sociaal-culturele positie hebben aanmerkelijk vaker vertraging opgelopen bij het begin van het secundair onderwijs. Daar worden zij ook sneller en vaker georiënteerd naar het TSO en het BSO, waar het additioneel oplopen van vertraging beperkt blijft. Leerlingen met een sterkere sociaal-economische en sociaal-culturele positie worden aanmerkelijk vaker naar de a-stroom georiënteerd en daar gehouden. Zij lopen daar wel vaker vertraging op. Momenteel is de studieoriëntering van kinderen niet zozeer gebaseerd op een positief beeld van hun aanleg en interesses, maar vooral op de mate waarin zij falen in het dominante, academisch georiënteerde leerplan. Door naast de academische vaardigheden ook de technische, praktische en muzische talenten van de kinderen te ontwikkelen in de eerste 2 jaren, zouden zij allemaal een bredere basisvorming genieten, gelijkertijd de eindmeet van het secundair onderwijs bereiken en ook op een meer bewuste en positieve wijze kiezen voor een afstudeerrichting in het secundaire onderwijs. Een noodzakelijke voorwaarde voor een positievere studieoriëntering is ook de versterking en herwaardering van het BSO.

Op het einde van het secundair onderwijs dient speciale aandacht te gaan naar de preventie van ongekwalificeerde uitstroom. Te veel leerlingen vervullen wel hun leerplicht tot 18, maar missen de motivatie of steun om hun studie af te werken. Een mogelijke remedie hiervoor is de invoering van een 'kwalificatieplicht', gekoppeld aan een versterking van de leerlingenrechten (Nicaise & De Rick, 2004; De Rick & Nicaise, 2004). In het hoger onderwijs zijn inmiddels enkele cruciale hervormingen doorgevoerd (BaMastructuur, flexibilisering, hervorming van de financiering, ontwikkeling van de associaties, uitbouw van het hoger beroepsonderwijs enzovoort). De gecombineerde effecten van al deze hervormingen op de democratisering van het hoger onderwijs moeten nog onderzocht worden.

Zetten we even een categoriale bril op, dan suggereert de bilaterale acculturatietheorie dat eerst en vooral elke vorm van discriminatie moet afgebouwd worden (denk aan het hoofddoekenverbod of aan exclusieve levensbeschouwelijke argumenten van sommige scholen). Voorts moet geïnvesteerd worden in alles wat een positieve wederzijdse acculturatie kan bevorderen: bijvoorbeeld een meer doortastend desegregatiebeleid (indien nodig kan een flexibel quota-systeem overwogen worden), structurele erkenning en verspreiding en versterking van het schoolopbouwwerk, bevordering van het intercultureel onderwijs en meer ruimte voor taaldiversiteit (Nicaise e.a., 2007).

Wanneer overheden het competentieniveau van de bevolking willen verhogen, ziet men de oplossing vaak in de participatie aan levenslang en levensbreed leren. Ook hier zijn begeleidende maatregelen noodzakelijk aangezien door een sociaal ongelijk verdeelde participatie het opnieuw diegenen zullen zijn die al veel leerkansen gehad hebben die het meeste baat zullen hebben bij het levenslang leren. De kloof tussen lerenden en niet-lerenden wordt dan erg groot. Een ander aandachtspunt is dat wanneer men de participatie aan levenslang en levensbreed leren wil doen toenemen, vaak spontaan de meeste aandacht gaat naar het leren in formele contexten of naar manieren om leren in non-formele contexten te valoriseren. Dat betekent dat leren in sterke mate geïnstitutionaliseerd wordt. Gorard & Rees (2002) waarschuwen er wel voor dat hoe meer men levenslang leren institutionaliseert, hoe meer men individuen afhankelijk maakt van instellingen, terwijl het net de bedoeling is dat ze zelfstandig en zelfredzaam worden, dat ze hun eigen leren onder controle hebben en dat ze dus ook onafhankelijk van leerkrachten, vormingswerkers, trainers, ... bijleren.

Noten

- 1 In Groenez (2008) wordt gebruikt gemaakt van gegevens uit verschillende databestanden: de SEP-gezins-enquêtes (1976, 1985, 1992), de PSBH-panelstudie van Belgische huishoudens (1992-2002), de SCV-surveys (1996-2005), de TOR-tijdsbudgetenquêtes (1988, 1999) en de ISPO-verkiezingsenquête (1991). Uiteindelijk worden ongeveer 37.000 respondenten (geboortedatum 1910-1980) ingedeeld in 8 geboortecohorten. Na ex-post harmonisatie van de verschillende surveys wordt sociale afkomst gemeten aan de hand van de beroepsklasse van de vader (arbeiders, landbouwers, kleine zelfstandigen, bedienden, hogere bedienden/kaderleden en vrije beroepen/ondernemingsleiders).
- 2 Mogelijk kan gesproken worden van een democratisering van het hoger onderwijs bij vrouwen vanaf de jaren '90, al dient de cijferreeks aangevuld te worden met de meer recente geboortecohorten om deze tendens te bevestigen.
- 3 Gezinnen waar zowel het Nederlands als een Turkse, Maghrebijnse of Arabische taal gesproken wordt, worden bij deze laatste categorie opgenomen. De restgroep, met name gezinnen waar geen Nederlands noch een Turkse, Maghrebijnse of Arabische taal gesproken wordt, is te klein om apart vermeld te worden.
- 4 Etnische herkomst in Duquet e.a. (2006) is ruim bepaald (ofwel zelf ofwel de grootmoeder aan moederszijde geboren in het buitenland of van buitenlandse nationaliteit, of niet-Nederlandstalig zijn). De doorstroming naar het beroepsonderwijs is vroeger gemeten dan in de PSBH (namelijk in het 3^{de} leerjaar secundair onderwijs).
- 5 De leertijd werd vroeger ook de middenstandsopleiding genoemd en ontstond in het begin van de 20^{ste} eeuw. Het wettelijk kader werd vooral in de jaren '70 en '90 uitgewerkt.
- 6 Dat blijkt onder meer duidelijk uit adviezen van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen en de Vlaamse Onderwijsraad.
- 7 Een 'strengere' definitie legt de kwalificatielast op het niveau van het 6^{de} jaar voltijds secundair onderwijs.
- 8 Deze 15% (gebaseerd op de PSBH-survey) is om diverse statistische redenen niet exact vergelijkbaar met de cijfers van Van Landeghem & Van Damme (2008) die gebaseerd zijn op populatiegegevens.
- 9 Het opleidingsniveau van de respondent wordt vergeleken met het vereiste niveau van de job zoals bepaald door jobanalysten en vastgelegd in de Standaard Beroepenclassificatie van het Nederlandse Centraal Bureau voor de Statistiek.
- 10 In het Cijferboek (Groenez e.a., 2003) wordt hoofdzakelijk de variabele 'inactiviteit van de vader' bestudeerd. Voor de invloed van de inactiviteit van de moeder, zie bijvoorbeeld Nicaise (1996).

- 11 Streaming betekent dat jongeren, naargelang hun gepercipieerde bekwaamheden, reeds vroeg in hun schoolloopbaan georiënteerd worden naar afzonderlijke trajecten van verschillend niveau.
- 12 Noteer dat deze correlatie geen (automatisch) bewijs is van een genetische overdracht van talenten. Steeds meer wordt vermoed dat genetische en milieufactoren op elkaar inwerken, waardoor sociale vertekeningen in de verdeling van talenten mogelijk worden.
- 13 Meer gedetailleerde cijfers zijn terug te vinden in de Jaarreksen van het Steunpunt WAV en het Steunpunt WSE en in de publicatie *Levenslang en Levensbreed leren in Vlaanderen* (HIVA, 2003).

Bibliografie

- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Alheit, O. (1995). Biographical learning. Theoretical outlining, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In: Alheit, P., Bron-Wojciechowska, A., Burger, E. & Dominé, P. (eds.), *The biographical approach in European Adult Education*. Vienna: Verband Wiener Volksbildung.
- Allen, J. (2007). *Mobilization of human resources* (draft paper, presented in Kassel). Maastricht: ROA.
- Baert, H. (1982). *Diagnose in een proces van vorming en buurtopbouw met kansarm genoemde buurtbewoners. Ontwikkeling en exemplarische toepassing van een theorie en van de methode huisbezoek-interview*. Onuitgegeven doctoraal proefschrift, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven.
- Baert, H. (1998). Het spel van vormingsbehoeften en vormingsnoodzaak in het levenslang leren. In: Katus, J., Kessels, J.W. & Schedler, P.E. (red.). *Andragologie in transformatie*. Boom: Meppel.
- Baert, H. & Van Wiele, I. (2001). *Het maatschappelijk debat inzake levenslang leren in Vlaanderen en Europa. Opzet en resultaten*. Leuven: Centrum voor Sociale Pedagogiek, K.U.Leuven.
- Björklund, A., Edin, P.-A., Frederiksson, P., Krueger, A. (2004). *Education, equality and efficiency – An analysis of Swedish school reforms during the 1990s*. Stockholm: IFAU.
- CEDEFOP (2003). *Lifelong learning: citizen's views*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cockx, F. (2003). *De relevantie van biografisch leren voor de volwasseneneducatie*. Onuitgegeven doctoraal proefschrift, Centrum voor Sociale en Beroepspedagogiek, K.U.Leuven.
- Creten, H., Van de Velde, V., Van Damme, J. & Verhaest, D. (2004). *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de onderwijsverlaters*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- De Rick, K. & Nicaise, I. (2004). De leerplicht tot achttien als armoedepreventie: een balans na twintig jaar. In: Vranken J., De Boyser, K. & Dierckx, D. (red.). *Jaarboek Armoede en Sociale Uitsluiting*. Leuven: Acco.
- De Rick, K. & Van Trier, W. (2007). *Hoger opgeleiden op de arbeidsmarkt en de rol van het hoger onderwijs*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- De Rick, K., Van Valckenborgh, K. & Baert, H. (2004). *Naar een positiever leerklimaat in Vlaanderen*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- De Rick, K. (2006). *Werkervaring voor leerlingen uit de deeltijdse leersystemen: motieven en ervaringen van de werkgevers*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- Douterlungne, M., Nijsmans, I. & Van De Velde, V. (red.) (1997). *Toekomstgerichte reflectie over de deeltijdse leerplicht. Verslag van de commissie deeltijdse leerplicht aan de Koning Boudewijnstichting*. Leuven: Garant.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2004). L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société? In: *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*. Louvain-la-Neuve: GIRSEF-CPU.
- Duquet, M., Glorieux, I., Laurijssen, I. & Van Dorsselaer, Y. (2006). *Wit krijgt schrijft beter. Schoolloopbanen van allochtone jongeren in beeld*. Antwerpen: Garant.
- Duru-Bellat, M. & Suchaut, B. (2005). Organisation and context, efficiency and equity in educational systems: what PISA tells us. In: *European Educational Research Journal*, 4 (3), 181-194.
- Erikson, R. & Jonson, J.O. (eds.) (1996). *Can education be equalised? The Swedish case in comparative perspective*. Boulder: Westview Press.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Goldthorpe, J.H. (1996). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. In: *British Journal of Sociology*, 47 (3), 481-505.
- Gorard, S. & Rees, G. (2002). *Creating a learning society? Learning careers and policies for lifelong learning*. Bristol: The Policy Press.
- Groenez, S. (2008). *Onderwijsexpansie en –democratisering in Vlaanderen*. Paper gepresenteerd tijdens de Dag van de Sociologie, Leuven, 29 mei 2008.
- Groenez, S., Van den Brande, I. & Nicaise, I. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens (LOA-rapport nr. 10)*. Leuven: Steunpunt LOA 'Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt'.

- Hillage, J., Uden, T., Aldridge, F. & Eckles, J. (2000). *Adult learning in England*. Brighton: IES.
- Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.
- HIVA (2003). *Levenslang en levensbreed leren in Vlaanderen. Gegevens, ontwikkelingen en beleidsmaatregelen*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- Humblet, S. (2009). Meting van horizontale mismatch bij jongeren in Vlaanderen. Leuven: Steunpunt Studie- en schoolloopbanen.
- Kabinet van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming (2008). *10% meer jongeren aan de slag in deeltijds onderwijs*. Brussel: Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Leens, R. & De Rick, K. (2008). *Een voltijds engagement in het deeltijds onderwijs. Strategieën van de centra voor deeltijds onderwijs*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- Lewis, O. (1968). The culture of poverty. In: Moynihan, D.P. (ed.). *On understanding poverty: Perspectives from the social sciences*. New York: Basic Books.
- Loury, G.C. (2002). *The anatomy of racial inequality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Loyen, R. (2005). Vlaanderen: werkzaam en flexibel. In: Steunpunt WAV (red.). *De arbeidsmarkt in Vlaanderen*. Leuven: Steunpunt WAV.
- Mare, R. (1979). Social background composition and educational growth. In: *Demography*, 16, 55-71.
- Maes, L. & De Rick, K. (2006). *Arbeidsmarktintrede*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- Moreel, R. (2008). Voortrajecten, een volwaardig alternatief als opstap naar werk! In: *Impuls*, 39 (1), 24-28.
- Nicaise, I. & De Rick, K. (2004). De leerplichtverlenging, 20 jaar later. Inzichten en vragen vanuit het onderzoeksveld. In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 6, 457-471.
- Nicaise, I., Bollens, J. & De Rick, K. (2007). Wereldbreed leren. Educatie in het tijdperk van de globalisering. In: Develtere, P., Nicaise, I., Pacolet, J., Vandenbrande, T. m.m.v. Sannen, L. (red.). *Werk en wereld in de weegschaal. Confronterende visies op de samenleving*. Leuven: Lannoo Campus.
- Nijsmans, I. & Douterlungne, M. (1996). *Het deeltijds beroepssecundair onderwijs: een balans na tien jaar werking*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- OECD & Statistics Canada (2000). *Literacy skills for the information age. Final report of the international adult literacy survey*. Paris: OECD.
- OECD (2000). *Motivating students for lifelong learning*. Paris: OECD.
- OECD (2003). *Beyond rhetoric: adult learning policies and practice*. Paris: OECD..
- OECD (2005). *Belgium (OECD Economic Surveys, 2005/5)*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed – A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Raftery, A.E. & Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in Irish Education, 1921–75. In: *Sociology of Education*, 66 (1), 41-62.
- Ruelens, L., Baert, T., Baert, H., Douterlungne, M. & Bouwen, R. (2003). *Werken aan leren. Over de kwaliteit van leerwerkprojecten (stages)*. Leuven: HIVA/CPVBO, K.U.Leuven.
- Ruelens, L., De Rick, K. & Douterlungne, M. (2004). *Voortrajecten: opstap naar de arbeidsmarkt voor deeltijds lerenden*. Leuven: HIVA, K.U.Leuven.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H.P. (eds.) (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview Press.
- Stevens, E. (2009). *Jongeren in beeld. Een analyse op basis van EAK/LFS. Boordtabel jongeren*. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie.
- Tan, B. (1998). Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs. In: *Tijdschrift voor sociologie*, 19 (2), 169-197.
- Tielens, M. & Vermandere, C. (2007). *Cijferen met jongeren. Een doorlichting van de arbeidsmarktsituatie van jongeren in Vlaanderen en Europa*. Leuven: Steunpunt Werk en Sociale Economie.
- Unizo (2004). *Onderzoek naar het opmaken van een vergelijking tussen leertijd en deeltijds onderwijs*. Brussel: Unizo.
- Vallet, L.-A. (2004). *The dynamics of inequality of educational opportunity in France: change in the association between social background and education in thirteen five-year birth cohorts (1908-1972)*, Social Stratification Research Committee (ISA RC28) Spring Conference, Neuchâtel, Switzerland.
- Van Damme, D. & Legiest, E. (1997). *Educatieve strategieën van primaire actoren in de volwasseneneducatie. Onderzoeksrapport 1. Participatie van Vlaamse volwassenen aan volwasseneneducatie*. Gent: Vakgroep Onderwijskunde.
- Van Damme, J., De Troy, A., Meyer, J., Minnaert, A., Lorent, G., Opdenakker, M.-C. & Verduyck, P. (1997). *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Landeghem, G. & Van Damme, J. (2008). *Geactualiseerde schattingen van de ongekwificeerde uitstroom: verwerking van de gegevens van 2006 (rapport n° SSL/OD1/2008.12)*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Vandenbergh, V. (1996). *Functioning and regulation of quasi-markets*. Louvain-la-Neuve: CIACO.
- Van den Bosch, K., Tan, B. & De Maesschalk, V. (2001). 'Zo vader, zo zoon' of 'Ieder naar zijn verdienste'?

- Intergenerationele mobiliteit inzake opleidingsniveau van Vlaamse mannen in de 20ste eeuw. In: *CSB-berichten*, Universiteit Antwerpen
- Vandenbroucke, F. (2007a). *Leren en werken. Conceptnota. 29 mei 2007*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Vandenbroucke, F. (2007b). *Gelijke kansen op de hele onderwijsladder. Een tienkamp. Beleidsbrief Onderwijs en Vorming 2007-2008*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Vanweddigen, M. (2008). *Leren een leven lang in Vlaanderen? SVR-Rapport 2008/6*, Brussel: Studiedienst van de Vlaamse Regering.
- VDAB (2007). *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. Leren werkt levenslang. De stap van school naar werk*. Brussel: VDAB.
- VDAB (2008). *Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. Talent verkend. Schoolverlaters op zoek naar werk..* Brussel: VDAB.
- Verhaest, D. (2006). *Overeducation in the labour market*. Onuitgegeven doctoraal proefschrift, Faculteit Economie en Bedrijfskunde, Universiteit Gent.
- Verhaest, D. & Omeij, E. (2004). *What determines measured overeducation?* Working paper nr. 04/2016, Faculteit Economie en Bedrijfskunde, Universiteit Gent.
- Verbergt, G., Cantillon, B. & Van den Bosch, K. (2009). *Sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs: tien jaar later*. CSB-Berichten / UA, Antwerpen.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007). *Geletterdheid op de werkvloer. Actiestrategieën en organisatie modellen voor geletterdheidspraktijken op de werkvloer*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, schooljaar 2007—2008*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Wössmann, L. & Schütz, G. (2006). *Efficiency and equity in european education and training systems. Analytical report for the EC prepared by the European Expert Network on Economics of Education*. München: CESIFO.
- Wolbers, M. & De Graaf, P. (1996). Onderwijsexpansie of meritocratisering? Een verklaring voor de afgenomen samenhang tussen het ouderlijk milieu en het hoogst bereikte opleidingsniveau van kinderen. In: *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 21 (2), 117-132.
- Young M. (1958). *The rise of meritocracy*. Harmondsworth: Penguin.